Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8270584
Centre d'intérêt: 160

Lemelin, Clément.

La répartition du coût des études universitaires / Clément Lemelin. -- [Québec] : Conseil des universités, 1980.
118 p. ; 28 cm. -- (Dossiers / Conseil des universités du Québec ; 4)

Titre de la couv.: La répartition des coûts de l'enseignement universitaire. Code: 56-1018. Bibliographie: p. 113-116.

Cote Dewey: 379.118'09714/L551r Cote LC: LB/2342.2/.C38

Descripteur(s): *Financement *Coût *Finances scolaires *Démocratisation de l'enseignement *Egalité en éducation *Aide aux étudiants *Bourse d'étude *Prêt *Frais de scolarité *Gratuité scolaire *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ontario

L'étude pose les jalons d'une réponse aux questions suivantes: combien coûtent les études universitaires? qui en bénéficie? qui paie? qui devrait payer? L'auteur décrit d'abord, dans une perspective économique, l'évolution récente de l'enseignement supérieur. Suit un examen des coûts et des sources de financement des études universitaires. La situation socio-économique des étudiants universitaires est abordée dans un troisième chapitre. Est alors considéré l'impact redistributif du financement public de l'université. C'est à partir de cette toile de fond qu'une évaluation du système actuel de financement de l'enseignement universitaire est effectuée, en tenant compte de ses objectifs premiers d'accessibilité et de démocratisation.

Malgré un financement gouvernemental considérable, le taux de fréquentation universitaire demeure plus faible au Québec qu'en Ontario. De plus, les universités demeurent des lieux où les familles à l'aise sont surreprésentées aux dépens des familles plus modestes: ces dernières, au bout du compte, financent par leurs impôts les études des fils des premières. Dans ce contexte, l'auteur estime qu'une aide généreuse aux étudiants démunis assortie d'une hausse des droits de scolarité favoriserait l'accessibilité et la démocratisation de l'enseignement dans le respect des impératifs budgétaires. L'impact d'une telle approche sur le régime de prêts et bourses est examiné.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270584

Gouvernement du Québec
Conseil des universités

Collection Dossiers

Clément Lemelin
Département de science économique
U.Q.A.M.

La répartition des coûts de l'enseignement universitaire

E D U Q 8270584

LA REPARTITION DU COUT DES ETUDES UNIVERSITAIRES

Clément Lemelin
Professeur
Département de science économique
U.Q.A.M.

Septembre 1980

Le Conseil des universités a commandité cette étude. Les opinions exprimées dans ces pages n'engagent cependant que son auteur.

TABLE DES MATIERES

	Page
PROPOS LIMINAIRES	1
CHAPITRE 1: LE CONTEXTE HISTORIQUE	3
1.1 Quelques développements récents considérés dans une perspective économique	5
1.2 Les efforts et les succès relatifs de la société québécoise	11
CHAPITRE 2: LES DEPENSES DES UNIVERSITES ET LE COUT DES ETUDES .	19
2.1 La définition théorique du coût des études universitaires	21
2.2 L'évaluation du coût des études universitaires	25
2.3 Qui défraie le coût des études universitaires?	30
CHAPITRE 3: LE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE DES ETUDIANTS	37
3.1 La condition économique des étudiants	40
3.2 L'origine sociale des étudiants	47
CHAPITRE 4: L'IMPACT REDISTRIBUTIF DU FINANCEMENT PUBLIC DES MAISONS D'ENSEIGNEMENT	55
4.1 Quelques critères de redistribution	59
4.2 Les transferts interfamiliaux de fonds: revue de la littérature	61
4.3 Les transferts interfamiliaux de fonds: le cas du Québec en 1975	68

CHAPITRE 5: LES ETUDIANTS ET L'ETAT FACE A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 75

5.1 La demande privée d'enseignement universitaire 78

5.2 Les raisons d'intervention de l'Etat 82

CHAPITRE 6: QUELQUES PROPOSITIONS DE REFORME 89

6.1 Les objectifs de l'Etat et une critique de la situation actuelle 91

6.2 La philosophie générale de la réforme proposée 95

6.3 Les droits de scolarité, les bourses et les prêts 99

ANNEXE: QUELQUES NOTES SUR LE RAPPORT DE LA COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES 105

LISTE DES OUVRAGES 113

LISTE DES TABLEAUX 117

Remerciements

Nous voulons remercier madame Michèle Fortin, monsieur Pierre Roberge et monsieur Michel Falardeau qui ont accepté de lire et de commenter une version antérieure du texte qu'on va lire. Nous tenons aussi à remercier madame Dominique Côté et madame Ginette Tremblay pour le soin qu'elles ont mis à la dactylographie des nombreuses versions de ce texte.

PROPOS LIMINAIRES

Le texte qui suit porte sur le coût des études universitaires; de façon plus précise, nous tentons de poser les jalons d'une réponse aux questions suivantes: Combien coûtent les études universitaires? Qui en bénéficie? Qui paie? Qui devrait payer?

Dans le premier chapitre, nous décrivons, dans une perspective économique, l'évolution récente du système québécois d'enseignement supérieur afin de mieux préciser le sens des efforts et des succès de la société québécoise dans ce domaine. Après avoir bien distingué dépenses faites au titre de l'enseignement universitaire et coûts des études universitaires, nous évaluons ces coûts et tentons de déterminer qui les défraie. Dans le troisième chapitre, nous décrivons la condition économique ainsi que l'origine sociale des étudiants universitaires. Cette description nous permet de comprendre un peu mieux le sens des transferts de fonds opérés par un système de financement partiellement public.

Ces quatre premiers chapitres constituent en quelque sorte une toile de fond qui nous permet dans le reste du texte de procéder à une évaluation du système actuel de financement de l'enseignement universitaire. Dans le cinquième chapitre, nous nous interrogeons sur la nature des activités universitaires, nous étudions les forces qui déterminent les décisions des étudiants potentiels et nous précisons les raisons qui fondent d'une façon normative l'intervention de l'Etat; ces raisons peuvent être regroupées sous les deux grands objectifs d'accessibilité et de démocratisation. En confrontant objectifs et réalités, nous sommes en mesure dans le sixième chapitre d'esquisser dans ses grandes lignes un projet de réforme qui comprend à la fois un régime plus libéral et

plus généreux de prêts et de bourses et une hausse progressive des droits de scolarité.

Ce texte comprend aussi un appendice où nous commentons certaines des conclusions du Rapport de la Commission d'Etude sur les Universités.

1

LE CONTEXTE HISTORIQUE

La réforme et l'expansion du système d'enseignement comptent sans conteste parmi les acquis les plus significatifs de la révolution tranquille québécoise. Alors que certains n'y voient qu'un autre exemple de boursoufflure des dépenses publiques, d'autres parlent de simple mesure de rattrapage d'une société maintenant plus ouverte. Dans ce chapitre nous replaçons le développement du système d'enseignement québécois des vingt dernières années dans un contexte canadien pour tenter ensuite d'évaluer les efforts et succès de la société québécoise dans ce domaine.

1.1 Quelques développements récents considérés dans une perspective économique

Les dépenses d'enseignement se sont accrues à un rythme très rapide depuis 1960 et le Tableau I est ici fort éloquent: alors qu'il faut multiplier par 5,2 le revenu personnel des québécois en 1960 pour obtenir le revenu personnel en 1976, c'est par 10,0 qu'il faut multiplier

TABLEAU I

DEPENSES AU TITRE DE L'ENSEIGNEMENT ET REVENU
PERSONNEL AU QUEBEC, POUR DIVERSES ANNEES
(en millions de dollars)

NIVEAU / ANNEES	Post-secondaire total	=	(non universitaire	+	universitaire)	tous les niveaux	Revenu Personnel
1960-61	99		(26)	+	(73)	447	7422
1965-66	227		(35)	+	(192)	901	10685
1970-71	489		(139)	+	(350)	2040	16682
1975-76	1078		(426)	+	(652)	3822	33795
1976-77	1227		(493)	+	(734)	4471	39037

Sources: Statistique Canada, L'éducation au Canada, 1978, Catalogue 81-229 annuel, Ottawa, 1979, tableau 39.

Statistique Canada, Statistiques financières de l'éducation, 1974-75, Catalogue 81-208 annuel, Ottawa, 1977, tableaux 27, 45, 53 et 64.

Statistique Canada, Comptes nationaux des revenus et des dépenses, 1962-76, Catalogue 13-201 annuel, Ottawa, 1977, tableau 35.

les dépenses totales d'enseignement ou les dépenses d'enseignement universitaire de 1960 et par 18,9 celles du niveau collégial. Les dépenses d'enseignement universitaire, qui ne représentaient pas 1% du revenu personnel en 1960, étaient égales à 1,9% de ce même revenu personnel en 1976.

Il est difficile de croire que toutes les raisons qui permettent d'expliquer une telle expansion soient spécifiques à la société québécoise car le rythme d'expansion des dépenses d'enseignement s'est avéré très rapide dans la plupart des pays au cours des vingt dernières années.

La première raison de cette expansion est démographique. En effet, un fort accroissement du nombre des naissances caractérise l'immédiat après-guerre. Cette vague démographique n'a atteint l'université que vers 1965 et ce n'est que dans les prochaines années que la taille des cohortes de jeunes susceptibles d'entreprendre des études universitaires diminuera. Sur ce facteur démographique se sont greffés des taux de fréquentation qui se sont accrus de 1960 à 1976. Rien de surprenant ici puisque des parents plus riches et plus scolarisés incitent leurs enfants à poursuivre leurs études plus longtemps.

Dans le cas du Québec, il faut également compter avec les vastes réformes du système d'enseignement des années 1960. Le Rapport de la Commission Parent et les politiques auxquelles il a donné naissance, - l'universalisation du niveau secondaire, le remplacement du collège classique par le cégep, la décision de ne pas y prélever de droits de scolarité, - ont accentué les forces mentionnées dans le paragraphe précédent en assurant de meilleurs taux de passage et en augmentant le nombre de jeunes capables de poursuivre leurs études à l'université. D'autre part, la création de l'Université du Québec avec ses campus dans les régions périphériques et l'ouverture plus grande des universités aux

étudiants adultes ou à temps partiel ont entraîné, en plus d'un accroissement des clientèles étudiantes, un changement de la composition de cette population qui est devenue plus hétérogène avec les ans. En effet, plusieurs étudiants poursuivent maintenant leurs études à temps partiel ou adoptent des stratégies de formation récurrente. Les adultes reviennent en nombre plus grand sur les bancs de l'université alors que les plus jeunes ont des démarches non linéaires et quittent momentanément les études pour occuper un emploi. Ces développements, qui permettent d'espérer une plus grande démocratisation, ont aussi pour effet d'atténuer l'impact des vagues démographiques et l'effet de l'affaissement démographique mentionné plus haut pourrait bien être moins important qu'aux niveaux scolaires inférieurs d'autant plus que les taux québécois de scolarisation, surtout les taux observés chez les francophones, sont inférieurs aux taux observés chez nos voisins, notamment nos voisins américains.[1]

---

(1) Il convient d'ouvrir une parenthèse ici sur des travaux récents effectués au ministère de l'Education du Québec, qui n'ont pas encore été publiés, et qui tendent à démontrer que l'écart entre les taux de fréquentation universitaire observés au Québec et en Ontario se serait rétréci et aurait même été renversé au cours des dernières années. Les conclusions de ces travaux reposent sur l'hypothèse que la première année du cours universitaire en Ontario est équivalente à la dernière année du cours collégial au Québec. Au Québec, les taux de fréquentation des anglophones ont toujours été supérieurs à ceux des francophones; de plus les étudiants à temps partiel ont toujours représenté des proportions plus importantes de la population étudiante totale au Québec. Aussi ces mêmes travaux indiquent-ils que les taux de fréquentation à temps complet des francophones du Québec demeuraient en 1979 encore inférieurs aux taux correspondants observés en Ontario.

Nonobstant ces considérations, ces travaux nous rappellent que l'écart dans les taux de fréquentation s'est rétréci au cours des dernières années et que ces taux ont évolué en faveur du Québec. Il existe cependant une différence entre des taux de fréquentation et des taux de scolarisation, les premiers se référant à l'expérience actuelle et les seconds à l'expérience passée. C'est ainsi qu'il faudra encore bien des années avant que l'on puisse observer des taux de scolarisation universitaire semblables au Québec et en Ontario pour l'ensemble de la population.

Dans nos efforts visant à énumérer les causes de l'accroissement dans les dépenses québécoises aux fins de l'enseignement universitaire, il ne faut pas oublier que la révolution tranquille, qui correspond à un développement très rapide des secteurs tertiaire et, plus particulièrement, gouvernemental, importants utilisateurs de main-d'oeuvre hautement qualifiée, a elle-même ajouté une cause institutionnelle à l'accroissement de la demande privée d'enseignement supérieur.

De plus, alors que la demande d'enseignement universitaire augmentait, l'Etat québécois ajoutait à la tendance en réduisant le prix relatif des études universitaires tel que perçu par les étudiants. En effet, pendant la grande partie de la période considérée, les droits de scolarité universitaire étaient à toutes fins utiles gelés et diminuaient en termes réels.

Enfin, pendant que toujours davantage de services d'enseignement étaient demandés, il fallait aussi compter avec des coûts unitaires toujours plus élevés. Le phénomène est plus ou moins universel et sert d'illustration à la "maladie de Baumol": la croissance économique a en effet des effets biaisés puisqu'elle a tendance à relever le prix relatif du facteur travail tant et si bien que le coût relatif des activités qui nécessitent une utilisation disproportionnée de ce facteur augmente avec le temps. On peut penser que l'enseignement universitaire fait partie de telles activités.

L'effort massif de scolarisation des années 1960 et 1970 s'est nourri de l'espoir de retombées économiques. "Qui s'instruit s'enrichit" proclamaient les panneaux publicitaires le long des routes du Québec. L'humeur a changé depuis et les stratégies de croissance économique tendent à favoriser d'autres politiques. Mais dans la défense

et illustration de leur thèse, certains participants au débat n'ont pas toujours eu l'argumentation heureuse.

Ils ont notamment fait appel à un nouveau concept le chômeur instruit et ils ont laissé entendre que "Qui s'instruit chôme". S'il faut se fier à l'étude de Statistique Canada (1978) et à une Relance récente du ministère de l'Education auprès des diplômés des universités québécoises, l'affirmation est carrément inexacte. Dans un contexte de chômage élevé, il est vrai que les bons emplois sont rares, qu'il n'est pas toujours facile de trouver un premier emploi à la mesure de ses aspirations et que les salaires de départ des nouveaux diplômés ne se comparent plus aussi avantageusement qu'autrefois à ceux de l'ensemble de la population; mais pour l'instant les difficultés d'emploi des diplômés d'université semblent limitées à la période d'insertion sur le marché du travail et elles ne sont en rien comparables à celles qu'éprouvent les jeunes qui ne sont pas des diplômés. Tout récemment la recherche de Cousineau (1980) a bien montré les excès des détracteurs de l'enseignement supérieur.

L'enseignement universitaire pouvant être considéré comme un investissement, on peut se demander ce qui en est des taux de rendement. Il existe malheureusement peu d'études québécoises récentes sur ce sujet et il est dangereux d'étendre à la société québécoise les résultats d'études effectuées ailleurs ou de formuler des propositions a priori. A partir d'une enquête faite auprès des étudiants de sciences économiques de l'Université de Montréal en 1974, Lemelin et Otis (1978) ont déterminé des taux de rendement attendus. Ces taux se comparaient alors favorablement à ceux qui sont associés aux activités économiques traditionnelles sauf dans le cas des études post-graduées, le taux de rendement des études de doctorat étant nul.

Assez paradoxalement, ce sont les étudiants qui ont soulevé la question de la rentabilité avec le plus d'éclat dans une campagne de protestation contre les frais de scolarité. Ils réclamaient alors de n'être tenus de payer les droits de scolarité que s'ils obtenaient un emploi dans leur discipline. Le malheur, c'est qu'il n'est pas toujours facile de relier emploi et champ d'études. De plus l'Etat deviendrait vite tenté, à ce prix, de fermer tous ces programmes qui ne mènent pas directement à l'exercice d'une profession spécifique. La question d'incertitude face au marché du travail demeure cependant intéressante et sera reprise dans le dernier chapitre quand nous aborderons la question du remboursement des emprunts.

1.2 Les efforts et les succès relatifs de la société québécoise

L'augmentation rapide des dépenses d'enseignement devait entraîner une réaction. Au Québec, comme un peu partout ailleurs, le scepticisme ou le désenchantement ont remplacé l'enthousiasme des débuts. Aux yeux de plusieurs, la société québécoise consacre maintenant trop de ressources aux dépenses "sociales" (santé, éducation, sécurité sociale, formation de la main-d'oeuvre, etc.) et pas assez aux dépenses "économiques". Disons d'abord que nous n'acceptons pas cette distinction puisque l'éducation peut être considérée comme une activité d'investissement qui améliore la qualité du facteur de production travail.

Dans ce débat sur le niveau optimal de ressources consacrées à l'enseignement, on procède habituellement à des comparaisons "internationales" avec l'Ontario ou le Canada. On trouvera dans le Tableau II des données statistiques qui nous permettent de décrire les systèmes d'enseignement universitaire du Québec, de l'Ontario et du reste du

Canada pour 1960, 1970 et 1975, telles qu'évaluées par Statistique Canada.

Les dépenses totales sont désagrégées selon les catégories habituelles, dépenses de fonctionnement, dépenses d'immobilisation, aide aux étudiants et autres dépenses; elles ne comprennent ni les dépenses dites auxiliaires, dont l'objectif n'est pas spécifiquement universitaire, ni les dépenses occasionnées par la formation des futurs médecins dans les hôpitaux.

La deuxième partie du Tableau II indique l'origine des fonds nécessaires au financement de l'enseignement universitaire. On aura remarqué l'importance de la participation gouvernementale qui, au Québec en 1975, comptait pour 531,2 des 652,0 millions de dollars de dépenses.

La dernière partie du Tableau II nous donne une idée des effectifs étudiants des universités. Pour l'année 1975-76, nous avons procédé à une évaluation du nombre d'étudiants équivalents temps complet, à partir des données et des méthodes de Statistique Canada pour qui un étudiant à temps partiel est équivalent à .285 étudiant à temps complet et un étudiant des cours d'été ou des cours non crédités est équivalent à .106 étudiant à temps complet.[1] On obtient, sur cette base, 102 100 étudiants équivalents temps complet au Québec en 1975; les étudiants à temps

---

(1) cf. GOUVERNEMENT DU CANADA, Statistiques financières de l'éducation, 1975-76, Catalogue 81-208 annuel, Statistique Canada, Ottawa, oct. 1978, Tableau 9, note 5, p. 32.

Le poids des étudiants des cours d'été ou des cours non crédités fut obtenu en résolvant l'équation:

$$462.172 : 370.833 + \frac{1}{3.5}(185.025) + X\,(150.650 + 213.669)$$

TABLEAU II

DEPENSES AU TITRE DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET SOURCES DE FONDS [en millions de dollars] EFFECTIFS ETUDIANTS [en milliers] AU QUEBEC, ET AU CANADA, EN 1960, 1970 et 1975.

ANNEE / REGION	1975-76 Québec	1975-76 Ontario	1975-76 reste du Canada	1970-71 Québec	1970-71 Ontario	1970-71 reste du Canada	1960-61 Québec	1960-61 Ontario	1960-61 reste du Canada
DEPENSES[1]									
Fonctionnement	523.8	867.9	783.7	256.8	528.6	438.5	57.4	62.8	62.4
dont bourses	4.7	13.6	12.4	4.2	5.4	13.3	1.0	0.5	.5
recherche subventionnée	68.7	100.5	77.5	37.0	67.4	47.5	6.5	7.1	7.4
autres	450.4	753.8	693.8	215.6	455.8	377.7	49.9	55.2	54.5
Immobilisations	66.8	42.7	104.8	61.1	196.3	134.8	13.0	35.4	31.4
Aide gouvernementale aux étudiants	46.9	77.9	106.1	29.4	66.2	64.2	2.6	1.3	5.8
Autres	14.5	86.8	38.7	2.5	5.5	6.8	.3	.4	.2
TOTAL	652.0	1075.3	1033.2	349.8	796.6	644.3	73.3	99.9	99.7
SOURCES DE FONDS									
Droits de scolarité	58.2	130.1	87.7	42.1	76.5	71.9	14.9	15.4	15.7
Fonds gouvernementaux	531.2	852.9	874.7	230.9	655.9	515.5	40.8	61.4	70.6
Autres 2	62.6	92.3	70.8	76.8	64.2	57.0	17.6	23.1	13.4
EFFECTIFS									
Totaux (équivalents temps complet)	102.1	194.8	165.4						
à temps complet	76.5	159.7	134.6	62.1	121.1	126.3	37.8	32.1	44.0
à temps partiel	60.2	74.1	50.7	65.8	57.1	33.7			
cours d'été	41.5	60.4	48.7						
cours sans crédit	38.2	70.6	104.9						

Sources: Statistique Canada, Statistiques financières de l'éducation, 1975-76, Catalogue 81-208 annuel, Statistique Canada, Ottawa, oct. 1978, tableaux 9 et 10.

Statistique Canada, Statistiques financières de l'éducation, 1969 et 1970, catalogue 81-208 annuel, Statistique Canada, Ottawa, sept. 75, tableaux 39 et 40.

Statistique Canada, Une décennie des finances de l'éducation, 1960-69, Catalogue 81-56C, Statistique Canada, Ottawa, juillet 1974, tableaux 9 et 10.

---

(1) Il semble que les données statistiques ne comprennent pas pour les années 1970-71 et 1975-76 les dépenses des constituantes suivantes de l'Université du Québec: Télé-université, Institut national de la recherche scientifique, Institut Armand-Frappier, Ecole de technologie supérieure et Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois. En 1975-76, les dépenses effectuées par ces cinq constituantes s'élevaient à environ 24 millions de dollars dont 10 servaient à financer les entreprises auxiliaires et la recherche subventionnée. D'autre part, il semble que les étudiants inscrits dans ces institutions soient comptabilisés aux fins de calcul des effectifs. Rien n'a été fait pour corriger ce qui semble être une incohérence.

(2) Les autres sources de fonds comprennent, entre autres, les déficits budgétaires des universités.

complet représentent 74,9% du total et les étudiants à temps partiel 16,8%.

Ces données statistiques, ainsi que d'autres, nous ont permis de constituer le Tableau III qui tente de cerner les efforts des sociétés québécoise et canadienne dans l'enseignement supérieur et d'illustrer certains des résultats. Il faut cependant se garder de procéder à des comparaisons un peu simplistes: par exemple les dépenses universitaires telles que mesurées et les effectifs tels que définis dans le Tableau III se sont accrus beaucoup plus rapidement au Canada qu'au Québec de 1960 à 1975 alors que la part du revenu personnel consacré aux dépenses universitaires en 1975 semble inférieure au Québec.

Si intéressantes qu'elles puissent être, ces comparaisons doivent être interprétées avec infiniment de précaution car les divers systèmes d'enseignement supérieur diffèrent et ils ont évolué au cours des ans. C'est ainsi qu'en 1960 les étudiants des quatre dernières années du collège classique ainsi que les dépenses qui y étaient faites étaient considérés de niveau universitaire. L'existence au Québec du cégep, qui a remplacé dans les faits les quatre dernières années du collège classique, peut expliquer pourquoi les dépenses universitaires semblent s'être accrues moins rapidement au Québec et aussi pourquoi la part du revenu personnel consacrée aux dépenses d'enseignement universitaire y est plus petite de nos jours.

Certains pourraient suggérer de procéder à des comparaisons sur la base de l'ensemble de l'enseignement post-secondaire. De 1960 à 1975 les dépenses de l'enseignement post-secondaire ont été multipliées par 10,78 au Québec, par 11,57 en Ontario et par 11,19 dans le reste du Canada. Compte tenu d'un accroissement plus rapide de la population en

Ontario, le Québec ne saurait souffrir de cette comparaison. De la même façon, la part du revenu personnel consacrée à l'enseignement post-secondaire est de .032 au Québec, .025 en Ontario et .026 dans le reste du Canada en 1975-76. Mais on n'est pas plus assuré que l'enseignement post-secondaire représente la même chose dans les diverses régions et pour toute la période.

La détermination de l'effort relatif des diverses régions n'est donc pas chose facile. Une publication récente de la CREPUQ (1978) illustre certaines difficultés qu'on est susceptible de rencontrer. Après avoir redéfini la population étudiante universitaire ontarienne en en excluant les étudiants de première année, assimilés à des étudiants en classe terminale du cégep, et après avoir modifié les évaluations de dépenses en conséquence, la CREPUQ définit un indicateur de l'effort financier relatif pour le Québec et l'Ontario en divisant les dépenses de fonctionnement des universités par le produit provincial brut. Elle obtient des valeurs de .01061 pour le Québec et de .00913 pour l'Ontario.

Pour mieux comprendre l'écart, on peut avoir recours à l'identité suivante:

$$\frac{\text{Dépenses}}{\text{Produit provincial brut}} \equiv \frac{\text{Dépenses}}{\text{Population étudiante}} \bullet \frac{\text{Population étudiante}}{\text{Population cible}} \bullet \frac{\text{Population cible}}{\text{Population}} \bullet \frac{\text{Population}}{\text{Produit provincial brut}}$$

Malheureusement, les raisons qui seront données pour expliquer l'écart dépendent étroitement de l'évaluation de la population étudiante. Notamment, à quelle proportion d'un étudiant à temps complet correspond un étudiant à temps partiel? La réponse n'est pas sans intérêt ni sans conséquence puisqu'elle détermine les coûts unitaires

TABLEAU III

STATISTIQUES DIVERSES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU QUEBEC ET AU CANADA EN 1960, 1970 et 1975.

ANNEE	1975-76			1970-71			1960-61		
REGION	Québec	Ontario	reste du Canada	Québec	Ontario	reste du Canada	Québec	Ontario	reste du Canada
				en millions de dollars					
Dépenses à l'université	652	1075	1033	350	797	644	73	100	100
(Fonds gouvernementaux)	531	853	675	231	656	516	41	61	71
Dépenses au post secondaire non-universitaire	426	290	231	139	190	101	26	18	14
Dépenses au post secondaire	1078	1365	1264	490	986	747	100	118	113
Revenu personnel	33795	53988	48564	16682	27974	21977	7422	11923	10250
				en milliers					
Etudiants équivalents T.C. à l'université	102.1	194.8	165.4						
Etudiants à temps complet à l'université	76.5	159.7	134.6	62.1	121.1	126.3	37.8	32.1	44.0
Population	6188.0	8266.0	8386.0	6013.0	7551.0	7733.0	5142.0	6111.0	6617.0
Population active	2669.0	3857.0	3534.0	2328.0	3129.0	2917.0			
Part du revenu personnel à l'université	.019	.020	.021	.021	.028	.029	.010	.008	.010
Part du R.P. au post-secondaire	.032	.025	.026	.029	.035	.034	.013	.010	.011
Effectifs/Population	.0165	.024	.020						
Diplômés: baccalauréat	16828	38911	27537	17489	24643	25063	6825	6212	6667
maîtrise	2546	6087	2922	1994	4982	2662	760	891	561
doctorat	299	879	515	348	723	554	123	146	37
diplôme et certificat	5947	2519	3570	2098	1623	2547	--	--	---

Sources: Statistique Canada, Universités: inscriptions et grades décernés, 1976, Statistique Canada, Ottawa, juillet 1978, Catalogue 81-204

Statistique Canada, L'éducation au Canada, 1973, Statistique Canada, Ottawa, juin 1973, Catalogue 81-229.

(Dépenses/Population étudiante) et le taux de fréquentation (Population étudiante/Population cible). Dans le cadre d'une comparaison entre le Québec et l'Ontario, il faut se souvenir que la clientèle à temps partiel est proportionnellement plus importante au Québec. Un poids plus important accordé à ces étudiants rendra, comme par magie, le système québécois plus attrayant: les coûts unitaires seront bas et les taux de fréquentation plus élevés. Au-delà de cette bataille méthodologique, il est bon de souligner que l'identité décrite plus haut nous permet de comprendre pourquoi l'effort du Québec risque d'être plus élevé: le produit provincial per capita $\left(\frac{\text{Produit provincial brut}}{\text{Population}}\right)$ y est plus bas et le fardeau démographique $\left(\frac{\text{Population cible}}{\text{Population}}\right)$ y est plus lourd, le Québec ayant une proportion plus grande de sa population dans la vingtaine.

Quant au taux de fréquentation scolaire $\left(\frac{\text{Population étudiante}}{\text{Population cible}}\right)$, au-delà des problèmes de définition que pose la présence d'étudiants à temps partiel, rappelons que ces taux ont continué d'augmenter au Québec dans les années 1970 alors que l'Ontario enregistrait des diminutions au cours de plusieurs de ces années. Dans le cas du Québec, réduire ces taux pourrait poser des problèmes. En effet, l'enseignement supérieur ayant, depuis toujours, constitué la voie royale vers l'obtention de meilleurs emplois, il faudrait préciser qui on entend exclure; le danger est grand de nous éloigner encore davantage d'une situation de mobilité sociale. De plus, l'enseignement constitue pour les membres des minorités moins favorisées un recours permettant d'imiter voire de rattraper les membres de la majorité. Réduire les taux de fréquentation des québécois francophones ne pourrait que les maintenir dans une situation d'infériorité sur le marché canadien du travail.

Quant aux coûts unitaires $\left(\frac{\text{Dépenses}}{\text{Population étudiante}}\right)$, disons tout simplement que souvent les résultats n'ont pas été à la hauteur des espoirs, si ce n'est des efforts, de la société québécoise. En 1975-76, alors que les dépenses d'enseignement universitaire effectuées au Québec représentaient 60,7% des dépenses correspondantes effectuées en Ontario, les nombres de baccalauréats, de maîtrises et de doctorats décernés par les universités québécoises ne correspondaient pas à 50% des diplômes correspondants décernés par les universités ontariennes.[1] Nous sommes de toute évidence en présence d'un système d'enseignement très coûteux, même si la performance du Québec dans l'attribution de diplômes de cycle court est remarquable.

Si ce système est très coûteux pour l'ensemble des québécois, il semble bien qu'il le soit encore plus pour les payeurs de taxes. En effet, puisque l'Etat québécois comptait pour 85,6% des revenus des universités québécoises en comparaison de 78,4% pour l'Etat ontarien dans le cas des universités ontariennes,[2] les rapports entre les dépenses gouvernementales aux fins de fonctionnement des universités et le produit provincial brut étaient égaux en 1976 à .0092 et .0072 au Québec et en Ontario. L'écart devenant plus considérable encore, il est utile de s'interroger sur l'effort relatif de l'Etat québécois, étant entendu cependant que tout ce qui se passe en Ontario ne constitue pas a priori un exemple à imiter.

---

(1) Il est improbable que la seule augmentation récente des taux québécois de fréquentation puisse expliquer de telles différences.

(2) Voir CREPUQ (1978), p. 60.

2

LES DEPENSES DES UNIVERSITES ET LE COUT DES ETUDES

2

Nous avons vu dans le premier chapitre combien la pression exercée par l'enseignement supérieur sur les ressources de la société québécoise était forte; nous avons terminé ce chapitre en indiquant que la pression exercée par les dépenses publiques à des fins d'enseignement supérieur est plus forte encore. Dans ce deuxième chapitre, nous abandonnons petit à petit la notion de dépenses pour la remplacer par celle de coût définie dans la première section. Nous procédons ensuite à une évaluation du coût des études universitaires. Dans la troisième section, nous répartissons ce coût entre les différents agents économiques qui le défraient. Comme on le verra, le remplacement des dépenses par le coût nous amène à conclure qu'encore aujourd'hui les étudiants défraient plus de la moitié du coût de leurs études universitaires.

2.1 La définition théorique du coût des études universitaires

Les revendications étudiantes des vingt dernières années et

les discussions entourant les programmes des partis politiques ont accordé une importance disproportionnée aux droits de scolarité exigés des étudiants au Québec. Comme on le verra plus bas, ces droits ne comptent que pour une partie bien faible du financement des dépenses faites au titre de l'enseignement universitaire, l'Etat en défrayant la majeure partie par l'intermédiaire des subventions aux universités. Il va donc de soi que le coût des études universitaires n'est pas égal aux droits de scolarité.

Ce coût ne peut cependant pas plus être évalué par les seules dépenses effectuées au titre de l'enseignement universitaire telles qu'évaluées, notamment, par Statistique Canada. Les fonctions de l'université, rappelons-le, sont multiples, comprenant, entre autres, la recherche et le service à la collectivité extérieure à l'université.

Pour les fins de détermination du coût de la formation d'un étudiant, il est nécessaire de soustraire du total mentionné dans le paragraphe précédent, les coûts entraînés par l'existence d'autres fonctions. La somme à retrancher est, par ailleurs, beaucoup plus grande que les seules sommes d'argent allouées à la recherche subventionnée. Toute la recherche effectuée à l'université n'est pas subventionnée à partir de postes spécifiques, pas plus qu'elle n'est orientée spécifiquement vers l'enseignement. Le coût des terrains, bâtisses, bibliothèques, etc. et le temps des professeurs et du personnel de soutien servent aussi à des fonctions autres que l'enseignement et ne sauraient être imputés en entier à la seule fonction d'enseignement.

Des études effectuées en Grande-Bretagne ont démontré qu'environ 50% du temps des professeurs était alloué à la recherche et non à l'enseignement. Plus près de nous, à l'UQAM, la convention collective

des professeurs prévoyait, très récemment encore, que ces derniers seraient évalués à partir de quatre composantes: enseignement, recherche, administration pédagogique et service à la collectivité, le poids de la composante enseignement variant habituellement de .25 à .50. Dans un effort visant à évaluer le coût des études universitaires, on ne doit donc retenir qu'une partie des dépenses totales faites par les universités.[1]

En science économique, le coût d'une activité économique est censé représenter la valeur de ce qui est sacrifié en mobilisant des facteurs rares à certaines fins plutôt qu'à d'autres. Dans le cas qui nous intéresse, une des principales ressources rares mobilisées par les études universitaires nous est donnée par le temps que les étudiants consacrent à leurs études et qu'ils pourraient consacrer à autre chose, notamment l'exercice d'un travail rémunéré.

Même si elle ne fait pas encore l'unanimité parmi les économistes, la prise en compte du manque à gagner dans le calcul du coût de l'enseignement post-secondaire est maintenant acceptée par l'énorme majorité des économistes. Elle modifie notamment l'évaluation des coûts des études ainsi que les conclusions quant à l'identification de ceux qui défraient le coût de l'activité. Une étude de la Carnegie Commission (1973) aux Etats-Unis montre que les étudiants (et leurs parents) ne

---

(1) Les coûts par étudiant varient énormément. Ils sont habituellement plus élevés aux deuxième et troisième cycles à cause de l'existence de petits groupes-cours et de la nécessité d'une attention plus personnelle de la part des professeurs. Ils sont aussi plus élevés dans certaines disciplines. Nonobstant ce qu'en disent ceux qui s'opposent à la restauration de la vérité des prix, il n'apparaît pas impossible d'identifier ces différences de coûts.

défraient que 27,3% des dépenses des universités, du coût direct, mais pas moins de 64,2% du coût total des études. Plus près de nous, Bélanger (1973) conclut que si les droits de scolarité ne représentaient en 1971-72 que 14% des dépenses de fonctionnement des universités, les étudiants défrayaient néanmoins de 47 à 53% du coût total des études universitaires, une fois qu'on avait tenu compte du manque à gagner.

Quelques-uns sont tentés de mettre en question l'existence d'une telle composante du coût dans le cas des étudiants à temps partiel. Afin d'éviter une querelle inutile, nous avons choisi de n'évaluer dans ce chapitre que le coût des études des étudiants universitaires à temps plein. Nous demeurons néanmoins convaincus de l'importance du manque à gagner dans le cas des étudiants adultes: en effet ces derniers ont plus d'expérience sur le marché du travail et il faut se rappeler que les heures de loisir et de travail domestique, sur lesquelles ils risquent de gruger, ont aussi une valeur.

On ne saurait par ailleurs sous-estimer le rôle de ce manque à gagner. Plusieurs études ont conclu qu'une augmentation du taux de chômage provoquait une augmentation des taux d'inscription.[1] De plus,

---

(1) cf. CREAN, J.F., Forgone earnings and the demand for education; some empirical evidence, Revue canadienne d'économique, vol. VI, no 1, février 1973.
HANDA, M.L. & M.L. SKOLNIK, Empirical analysis of the demand for education in Canada, in OSTRY, S. (ed.) Canadian higher education in the seventies, Conseil Economique du Canada, Ottawa, 1972.

Les deux références suivantes sont cependant un peu plus nuancées:
EDWARDS, L.N., School retention of teen-agers over the business-cycle, Journal of Human Resources, vol. XI, no 2, printemps 1976.
HANDA, M.L. & M.L. SKOLNIK, Unemployment, expected returns and the demand for university education in Ontario: some empirical results, Higher education, vol. IV, no 1, février 1975.

il semble bien que le manque à gagner joue un rôle plus important chez les moins favorisés des jeunes. Solmon (1970) nous rappelle notamment que le manque à gagner représente une partie d'autant plus grande du revenu d'une famille que sa condition socio-économique est modeste. Dans ce contexte, on aura remarqué qu'une abolition des frais de scolarité ne signifie pas que les études soient devenues gratuites et elle ne peut avoir qu'un impact modeste.

C'est ainsi que le coût des études universitaires comprend trois composantes, une partie des dépenses faites par les universités, le manque à gagner et le coût supplémentaire représentant les achats par les étudiants des volumes et du matériel scolaire rendus nécessaires par la poursuite de leurs études.

2.2 L'évaluation du coût des études universitaires

Le Tableau IV présente des estimations du coût total des études universitaires dans le cas des étudiants à temps complet inscrits dans les universités du Québec en 1975-76. Pour obtenir ces estimations, il aura fallu avoir recours à un nombre considérable d'hypothèses. En fait, nous présentons dans le Tableau IV les résultats de trois versions d'une des hypothèses portant sur la part des dépenses universitaires attribuable au coût des études.

Tout comme le coût direct des études n'est pas égal au coût total de ces études, de même le coût direct des études n'est pas égal aux dépenses faites au titre de l'enseignement universitaire. Les bourses attribuées par les universités ainsi que l'aide gouvernementale aux étudiants constituent tout simplement des paiements de transfert qui permettent de

répartir différemment le financement des études; elles ne doivent pas apparaître dans le coût direct des études. Quant aux fonds versés à des fins de recherche subventionnée, ils peuvent servir à la détermination du coût de la recherche mais ils ne constituent sûrement pas une composante du coût direct des études universitaires. C'est ainsi que des 652 millions de dollars dépensés en 1975-76 au Québec à des fins d'enseignement universitaire, un maximum de 531,7 millions de dollars seulement peut être considéré comme coût direct des études.

Notons en passant que lorsqu'il s'agit d'évaluer le coût des études, ce ne sont pas tant les dépenses d'immobilisation que les intérêts sur le capital utilisé ainsi que la dépréciation de ce stock de capital qui devraient être retenus. C'est en ayant recours à l'hypothèse plus ou moins arbitraire d'une égalité entre coût du capital et dépenses d'immobilisation que nous avons pu utiliser les dépenses d'immobilisation pour calculer le coût direct des études. Bélanger (1973) estimait le coût du capital utilisé par les universités au cours de l'année 1971-72 à 60,9 millions de dollars; les dépenses d'immobilisation en 1975-76 se sont élevées à 66,8 millions de dollars.

Il est loin d'être certain que les 531,7 millions de dollars mentionnés plus haut représentent tous des coûts directs des études universitaires. En effet ces dépenses servent, entre autres choses, à la recherche et au service à la collectivité autre qu'étudiante. Parce que nous avons retenu, à la lumière des études effectuées en Grande-Bretagne et des conventions collectives des professeurs des universités québécoises, l'hypothèse que les professeurs consacraient la moitié de leur temps à des tâches reliées plus ou moins directement à l'enseignement et parce que nous avons déjà enlevé du total des dépenses les fonds spécifiquement réservés à la recherche subventionnée, nous croyons que 60% des 531,7

millions de dollars devraient être imputés aux études universitaires, c'est-à-dire à la formation des étudiants. Telle est la nature de la première hypothèse présentée dans le Tableau IV. Parce qu'ici rien n'est certain, les résultats de deux autres hypothèses seront aussi considérés. Selon la deuxième hypothèse, l'ensemble des 531,7 millions de dollars est imputé à la formation des étudiants alors que selon la troisième hypothèse seulement la moitié de ce montant lui est imputée. Il faut voir ces deux dernières hypothèses comme constituant une fourchette encadrant notre hypothèse préférée.

Pour les raisons mentionnées au chapitre précédent, nous avons choisi de n'évaluer que le coût des études des étudiants à temps complet. A l'aide d'un système de poids défini par Statistique Canada et décrit plus haut également, nous avons supposé que les 76 500 étudiants à temps complet représentaient 74,9% de l'ensemble des étudiants lorsqu'il s'agit de mesurer l'utilisation des ressources consacrées aux études universitaires. Nous obtenons ainsi trois évaluations du coût direct des études universitaires dans le cas des étudiants à temps complet; selon ce que nous jugeons être la meilleure de nos hypothèses, le coût direct des études universitaires entraîné par la formation des étudiants à temps complet s'élevait à 238,9 millions de dollars au Québec en 1975-76.

L'évaluation du coût supplémentaire, qui représente les achats de volumes et de matériel scolaire rendus nécessaires par leurs études, se fait plus facilement car elle réclame moins d'hypothèses. Fixant à 20 dollars par cours de trois crédits ce coût supplémentaire, nous estimons le coût supplémentaire annuel des 76 500 étudiants à temps complet à 15,3 millions de dollars.

TABLEAU IV

ESTIMATIONS DU COUT DES ETUDES UNIVERSITAIRES, ETUDIANTS A TEMPS COMPLET AU QUEBEC EN 1975-76.
(en millions de dollars)

COMPOSANTES		Dépenses Universitaires (1)	Coût des études (ensemble des étudiants) 1° hypothèse (2)	2° hypothèse (3)	3° hypothèse (4)	Coût des études (étudiants à temps complet) 1° hypothèse (5)	2° hypothèse (6)	3° hypothèse (7)
1. Coût direct ou dépenses								
. Fonctionnement dont								
bourses	(1)	4.7	--	--	--	--	--	--
recherche subventionnée	(2)	68.7	--	--	--	--	--	--
autres	(3)	450.4	270.2	450.4	225.2	202.4	337.3	168.7
. Immobilisations	(4)	66.8	40.1	66.8	33.4	30.0	50.0	25.0
. Aide aux étudiants (Etat)	(5)	46.9	--	--	--	--	--	--
. Autres	(6)	14.5	8.7	14.5	7.3	6.5	10.9	5.5
TOTAL: (1)+(2) ...+(6) =	(7)	652.0	319.0	531.7	265.9	238.9	398.2	199.2
2. Coût supplémentaire	(8)		20.4	20.4	20.4	15.3	15.3	15.3
3. Manque à gagner	(9)					341.6	341.6	341.6
COUT TOTAL (7)+(8)+(9) =	(10)					595.8	755.1	556.1
DROITS DE SCOLARITE	(11)	58.2	58.2	58.2	58.2	43.6	43.6	43.6
COUT DEFRAYES PAR LES ETUDIANTS (8)+(9)+(11) =	(12)					400.5	400.5	400.5
AIDE AUX ETUDIANTS (1)+(5) =	(13)	51.6	51.6	51.6	51.6	51.6	51.6	51.6
CONTRIBUTION NETTE DES ETUDIANTS EN POURCENTAGE DU COUT TOTAL [(12)-(13)] ÷(10) =	(14)					58.6%	46.2%	62.7%

Source: voir Tableau II et texte

Selon la première hypothèse 60% des dépenses non spécifiques constituent des coûts des études; les proportions sont respectivement de 100% et de 50% dans les deuxième et troisième hypothèses

Pour évaluer le manque à gagner des étudiants, nous supposons que les étudiants sacrifient pendant trente-cinq semaines un salaire hebdomadaire moyen égal à 127,64$. Ce dernier montant représente 61,7% de la rémunération hebdomadaire moyenne pour l'ensemble des salariés du Québec en décembre 1975, laquelle était égale à 206,87$. Ce pourcentage nous est donné en comparant les revenus moyens des salariés québécois âgés de 20 à 24 ans et ayant entre 11 et 13 années de scolarité et les revenus de l'ensemble des salariés québécois en 1970. Cet estimé du manque à gagner peut sembler conservateur car une étude du ministère de l'Education indique que le salaire hebdomadaire médian des sortants du secteur professionnel des cégeps en 1974-75 se situait autour de 150,00$.[1] Nous obtenons pour les 76 500 étudiants à temps complet un manque à gagner annuel de 341,6 millions de dollars.

Au prix de toutes ces hypothèses, nous pouvons donc évaluer le coût total des études universitaires; notre hypothèse la plus plausible indique que, dans le cas des étudiants à temps complet, ce coût s'élevait à 595,8 millions de dollars en 1975-76 et que le manque à gagner représentait 57,3% du coût total. Selon nous, on a trop souvent tendance à sous-estimer l'importance de cette composante du coût total. Par comparaison, les frais de scolarité payés par les étudiants à temps complet s'élevaient à 43,6 millions de dollars et ils ne représentaient que 7,3% du coût total des études.

---

(1) Voir MINISTERE DE L'EDUCATION, Relance, juin 1977, Documents Education et Emploi, Ministère de l'Education du Québec, 1978, Tableau 23.

2.3 Qui défraie le coût des études universitaires?

Toujours d'après la cinquième colonne du Tableau IV et sous l'hypothèse que l'ensemble des bourses privées et de l'aide gouvernementale aux étudiants va aux étudiants à temps complet, on peut conclure que la contribution nette des étudiants au coût de leurs études représentait 58,6% du total. Pour fins de comparaison, rappelons que la Carnegie Commission (1973) fixait ce pourcentage à 64,2% dans le cas des Etats-Unis. Nos deux autres hypothèses nous indiquent des contributions de 46,2% et 62,7% respectivement.

Si la contribution nette des étudiants n'est que de 58,6%, c'est qu'une grande partie du coût direct est défrayée par l'Etat. En 1975-76 les droits de scolarité payés par les étudiants à temps complet se sont élevés à 43,6 millions de dollars en comparaison de 238,9 millions de dollars pour les coûts directs des études.

Parce que les données statistiques sont d'abord définies en termes de dépenses et non en termes de coûts, nous poursuivons ici l'analyse en termes de dépenses faites au titre de l'enseignement universitaire, et non en termes de coûts. Au Québec, en 1975-76, les droits de scolarité s'élevaient à 58,2 millions de dollars au total et ils ne représentaient que 8,9% des dépenses totales des universités. Avec les ans, cette proportion est devenue de plus en plus petite; elle s'élevait à 12,0% en 1970-71 et à 20,3% en 1960-61. Comme on peut le voir dans le Tableau V, si les droits de scolarité, qui représentaient 12,1% des dépenses totales en 1975-76, jouaient en Ontario un rôle plus important, tel n'était pas le cas dans le reste du Canada où les droits de scolarité ne représentaient que 8,5% des dépenses totales d'enseignement.

L'aide gouvernementale aux étudiants a augmenté beaucoup plus rapidement que les droits de scolarité au cours des quinze dernières années au Québec. Comme le montre la dernière ligne du Tableau V, l'aide gouvernementale aux étudiants représentait 80,6% des droits de scolarité en 1975-76 au Québec, contre 69,8% en 1970-71 et 17,4% seulement en 1960-61. Soulignons que le gel des droits de scolarité ne devrait pas nécessairement engendrer le gel de l'aide gouvernementale aux étudiants. En effet ces derniers doivent faire face à des dépenses autres que le paiement des droits de scolarité et ces dépenses augmentent surtout en période d'inflation. Une comparaison des rapports aide gouvernementale aux étudiants/droits de scolarité nous porte cependant à croire que le système québécois est plus généreux que le système ontarien mais moins que le système du reste du Canada.

De plus, si l'on se fie à des données récentes rendues publiques au cours de la contestation étudiante de l'automne 1978, rien n'autorise à penser que le Régime québécois de prêts et bourses soit devenu subitement moins généreux. Comme le montre le Tableau VI, de 1976 à 1978, les sommes accordées aux étudiants sous forme de prêts se sont accrues de 25,6% tandis que les sommes accordées sous forme de bourses augmentaient de 66,1%.

Si l'aide gouvernementale aux étudiants s'élevait à 46,9 millions de dollars au Québec en 1975-76, l'ensemble des fonds gouvernementaux représentait 531,2 millions de dollars. La part du gouvernement dans les dépenses des universités s'est accrue grandement depuis 1960, passant de 55,5% à 66,0% en 1970-71 et à 81,5% en 1975-76.

Même si l'on retient l'hypothèse que 60% des dépenses universitaires non spécifiques représentent des coûts d'études, il est évident

<u>TABLEAU V</u>

<u>DÉPENSES TOTALES AU TITRE D'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE,</u>
<u>DROITS DE SCOLARITÉ ET AIDE AUX ÉTUDIANTS, AU QUÉBEC,</u>
<u>EN ONTARIO ET DANS LE RESTE DU CANADA</u>
<u>EN 1960, 1970 ET 1975.</u>

Année / Région	1975-76 Québec	1975-76 Ontario	1975-76 Reste du Canada	1970-71 Québec	1970-71 Ontario	1970-71 Reste du Canada	1960-61 Québec	1960-61 Ontario	1960-61 Reste du Canada
	en millions de dollars								
Aide attribuée par l'État aux étudiants	46.9	77.9	106.1	29.4	66.2	64.2	2.6	1.3	5.8
Aide attribuée par les universités	4.7	13.6	12.4	4.2	5.4	13.3	1.0	0.5	0.5
Aide totale	51.6	91.5	118.5	33.6	71.6	77.5	3.6	1.8	6.3
Droits de scolarité	56.2	130.1	87.7	42.1	76.5	71.9	14.9	15.4	15.7
Dépenses totales	652.0	1075.3	1033.2	349.8	796.6	644.3	73.3	99.9	99.7
Aide gouvernementale / Dépenses totales	.072	.072	.103	.084	.083	10.0	.035	.013	.058
Droits de scolarité / Dépenses totales	.086	.121	.085	.120	.096	11.2	.203	.154	.157
Aide gouvernementale / Droits de scolarité	.806	.599	1.210	.698	.865	.893	.174	.084	.369

Source: tableau II

TABLEAU VI

ALLOCATION DE FONDS AUX ETUDIANTS UNIVERSITAIRES PAR LE SYSTEME DE PRETS ET BOURSES AU QUEBEC EN 1976-77, 1977-78 et 1978-79

Année	1976-77	1977-78	1978-79
Nombre de demandes	32,068	35,250	35,934
Nombre de prêts	28,428	30,740	31,335
Nombre de bourses	15,556	19,900	23,529
Valeur totale des prêts	$25,315,000	$29,350,000	$31,800,000
Valeur totale des bourses	$17,700,000	$29,000,000	$29,400,000
Prêt moyen	$890	$955	$1,014
Bourse moyenne	$1,138	$1,457	$1,249

Source: Prêts-Bourses: le gouvernement nous sert des morinades, Unité, Journal intermodulaire des étudiants de l'UQAM, Vol.V, no 4, janvier 1979, page 4.

que l'aide gouvernementale aux études ne passe pas principalement par l'aide aux étudiants. Les subventions aux universités dans le but de défrayer le coût direct des études sont entre quatre et cinq fois plus importantes que les fonds qui empruntent la voie des prêts et bourses. Or, ces subventions sont versées sans égard à la condition socio-économique des bénéficiaires, les étudiants. Elles ont pour effet d'abaisser les frais de scolarité et à ce titre elles profitent à tous les étudiants, riches comme pauvres. C'est là un exemple de politique universelle, par opposition à discriminatoire, mais l'universalité dont il s'agit risque d'être plus théorique que réelle s'il est vrai que les rejetons des divers groupes sociaux n'ont pas également tendance à poursuivre leurs études jusqu'à l'université.

Par ailleurs, le fonctionnement du système de prêts et bourses du ministère de l'Education du Québec est discriminatoire. Des dépenses jugées normales au cours d'une année on déduit une contribution de l'étudiant déterminée par les revenus qu'il a ou qu'il est censé avoir gagnés au cours de ses vacances d'été ainsi qu'une contribution que sont censés faire son conjoint ou ses parents et qui varie en proportion de leurs revenus propres. La différence détermine l'aide que recevra l'étudiant et elle peut être divisée en deux parties, car il existe un plafond au prêt consenti; ce plafond était, pour l'année 1979-80, fixé à 1 045 dollars pour l'étudiant de premier cycle et à 1 490 dollars pour l'étudiant de deuxième ou troisième cycle. Tant que l'étudiant est aux études l'Etat défraie les intérêts sur les emprunts encourus par les étudiants. Après la fin des études, l'intérêt est payé par les étudiants mais son taux est inférieur au taux courant. Enfin, la période de remboursement varie avec le montant total emprunté mais elle ne peut excéder dix années.

Au début du Chapitre 6, nous ferons une critique de ce mode d'intervention de l'Etat québécois; pour l'instant on retiendra de tout ce qui précède que l'effort du gouvernement du Québec n'a rien de parcimonieux si on le place dans le contexte nord-américain et qu'il s'est accru grandement depuis 1960 en bonne partie à la suite d'un gel effectif des droits nominaux de scolarité alors que sévissait l'inflation. D'un autre côté, il ne faut pas oublier qu'encore aujourd'hui les étudiants défraient plus de la moitié du coût de leurs études à cause du manque à gagner.

3

LE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE DES ETUDIANTS

3

Par ses subventions aux universités, qui ont pour effet de comprimer les droits de scolarité, et par son système d'aide aux étudiants, l'intervention gouvernementale a des conséquences à la fois sur l'accessibilité et sur la démocratisation du système d'enseignement supérieur. Une aide plus généreuse aura en effet pour conséquence d'attirer davantage de jeunes et, entre autres, des jeunes issus de milieux modestes. Dans ce chapitre, afin de nous enquérir de la condition économique des étudiants et de déterminer leur origine sociale, nous aurons recours aux données d'une enquête effectuée auprès des étudiants de niveau post-secondaire en février 1975 par Statistique Canada.[1]

---

(1) Pour plus de détails, on peut consulter la monographie du Secrétariat d'Etat, Quelques caractéristiques des étudiants de niveau post-secondaire au Canada, Direction de l'aide à l'éducation, Secrétariat d'Etat, Ottawa, 1976.

Alors que nous procédions à la rédaction finale de ce texte, le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire déposait la partie de son Rapport qui portait sur la condition économique des étudiants. Les résultats empiriques de ce Rapport ne viennent nullement en contradiction avec ce qui suit. Soulignant qu'il ne saurait exister d'étudiant-type, le CEOSU conclut cependant que la condition de l'étudiant en est une de dépendance, d'instabilité et de diversité des sources de revenus quand ce n'est d'endettement. Le Comité indique que, si environ 20% des étudiants à temps complet semblent à l'abri, environ 25%, par contre, semblent éprouver de sérieux problèmes financiers. A cause des problèmes suscités soit par la dépendance du milieu familial soit par l'endettement, la tentation est souvent très forte de trouver un emploi à temps partiel voire à temps complet pendant l'année académique.

3.1 La condition économique des étudiants

A priori, on peut être assuré que bon nombre d'étudiants ne nagent pas dans l'opulence. Les règles d'attribution des prêts et bourses aux étudiants pour l'année 1979-80 accordaient à l'étudiant universitaire non-résident un montant hebdomadaire de subsistance qui s'élevait à 77,60$. En comparaison, on pouvait fixer à 171,19$ le salaire hebdomadaire moyen d'un jeune québécois âgé de 20 à 24 ans et ayant entre 11 et 13 ans de scolarité en mars 1979.

On trouvera dans le Tableau VII la répartition des étudiants québécois selon les revenus qu'ils ont déclarés en

1975.[1] Le revenu augmente progressivement à mesure qu'on passe des collégiens aux étudiants universitaires du premier cycle, du deuxième ou troisième cycle et aux étudiants à temps partiel. A l'université, plus de 30% des étudiants à temps complet déclaraient des revenus inférieurs à 1 000,00$. S'il faut prêter foi à ces données, on doit conclure que ces étudiants ne survivaient que grâce à l'assistance autre que monétaire de leurs parents ou de leur conjoint.

Dans son étude portant sur l'ensemble des étudiants canadiens faite à partir de la même enquête, le Secrétariat d'Etat du

---

(1) Ces données sur les revenus déclarés par les étudiants pour eux-mêmes ou pour leurs parents sont sans doute biaisées. S'il est possible de les utiliser dans le cas de comparaisons faites à l'intérieur de l'enquête, il est plus dangereux de comparer ces données avec d'autres données sur le revenu. Le concept de revenu utilisé dans le cas des étudiants comprend à la fois les salaires pour un emploi à temps partiel ou à temps complet, les bourses et autres subventions d'études, les sommes d'argent remises par les parents ou le conjoint ainsi que les prêts consentis aux étudiants. Tel que défini, il sert à désigner le style de vie ou la marge d'autonomie dans ses activités marchandes de l'étudiant. Dans le cas des parents, le concept de revenu utilisé comprend certes les salaires et traitements mais aussi les revenus dérivés de la propriété du capital physique et financier ainsi que les transferts gouvernementaux, entre autres choses. Appelés à évaluer les revenus de leur père, les étudiants ont eu tendance, selon toute probabilité, à oublier les revenus autres que les salaires et traitements. Cette tendance est universelle et elle ne s'observe pas seulement chez des étudiants appelés à dévoiler les revenus de leurs parents aux fins de détermination des prêts et bourses gouvernementaux. Environ 25% des étudiants se sont avérés incapables d'évaluer le revenu de leur père ou, encore, ont refusé de le faire. Pour toutes ces raisons, nous préférerons appuyer certaines de nos conclusions sur les critères plus facilement identifiables de la scolarité et de la profession des parents.

TABLEAU VII

REVENUS DES ETUDIANTS DU POST-SECONDAIRE AU QUEBEC, en 1975; DISTRIBUTION EN POURCENTAGE ENTRE PARENTHESES

REVENU	POPULATION						ETUDIANTS: CEGEP, Temps complet		ETUDIANTS: UNIVERSITE, Temps complet						Inconnu	Temps partiel
SEXE:	H	F	H	F	H	F										
AGE:	tous	Tous	20-24	20-24	25-34	25-34	Prof.	Gén.	Aucun	Diplôme ou certificat	Baccalauréat	Droit ou médecine	Maîtrise ou doctorat	Tous diplômes	Tous diplômes	Tous diplômes
0	--	--	--	--	--	--	867 (.251)	928 (.238)	4	22	198 (.111)	19 (.085)	190 (.177)	433 (.132)	204 (.137)	130 (.133)
0 < X < 1000	(.045)	(.137)	(.045)	(.088)	(.015)	(.111)	1114 (.323)	1514 (.375)	2	36	355 (.200)	59 (.265)	113 (.105)	565 (.172)	229 (.153)	32 (.033)
1000 - 2000	(.051)	(.122)	(.071)	(.098)	(.024)	(.070)	858 (.249)	995 (.247)	6	57	602 (.340)	77 (.345)	202 (.188)	944 (.288)	356 (.238)	36 (.037)
2000 - 3000	(.072)	(.180)	(.073)	(.080)	(.013)	(.068)	331 (.096)	338 (.084)	3	33	346 (.195)	42 (.188)	132 (.123)	556 (.170)	210 (.141)	38 (.039)
3000 - 4000	(.055)	(.088)	(.109)	(.110)	(.022)	(.085)	126 (.037)	133 (.033)	1	20	140 (.079)	9 (.040)	97 (.090)	267 (.081)	101 (.068)	24 (.025)
4000 - 5000	(.048)	(.076)	(.082)	(.112)	(.032)	(.075)	45 (.013)	37 (.009)	2	6	59 (.033)	7 (.031)	71 (.066)	145 (.044)	51 (.034)	25 (.026)
5000 - 6000	(.052)	(.081)	(.101)	(.131)	(.051)	(.075)	29 (.008)	30 (.007)	0	3	30 (.017)	2 (.009)	44 (.041)	79 (.024)	22 (.015)	19 (.019)
6000 - 10000	(.235)	(.228)	(.363)	(.342)	(.264)	(.386)	59 (.017)	45 (.011)	2	6	22 (.012)	6 (.027)	85 (.079)	121 (.037)	98 (.066)	251 (.257)
10000 - 15000	(.257)	(.070)	(.130)	(.035)	(.374)	(.113)	16 (.005)	10 (.002)	1	5	16 (.009)	1 (.004)	94 (.088)	117 (.036)	145 (.097)	313 (.321)
X > 15000	(.194)	(.017)	(.024)	(.005)	(.206)	(.016)	5 (.001)	2 (-)	1	2	4 (.002)	1 (.004)	45 (.042)	53 (.016)	78 (.052)	107 (.110)
TOTAL:							3450	4032	22	190	1772	223	1073	3280	1494	975

Source: Enquête menée par Statistique Canada auprès des étudiants du post-secondaire en 1975;
Statistique Canada, Répartition du revenu au Canada selon la taille du revenu, 1975; Catalogue 13-207 Annuel, Statistique Canada, Ottawa, 1977; tableaux 51 et 52.

Canada (1976) précise la composition du revenu déclaré par les étudiants. En résumant fort succinctement, il ressort de cette étude que la principale source de revenus des étudiants est le salaire, que les étudiants soient à temps partiel ou à temps complet. En comparant les étudiants de premier cycle au Québec et au Canada, on découvre que les premiers déclaraient un revenu total moindre et que la différence tenait avant tout à des salaires inférieurs. Au Québec, les prêts contractés par les étudiants étaient moindres aussi, alors que l'aide financière des parents et les bourses étaient supérieures; néanmoins, en 1975, pas moins de 51,7% des étudiants du post-secondaire s'étaient déjà endettés à des fins d'études.

Ce faible niveau de revenus n'est pas sans conséquence. Certains étudiants se voient obligés de rester accrochés au milieu familial même s'ils chérissent l'idée d'autonomie. D'autres adoptent un style de vie bien particulier qui pourra les amener à s'estimer solidaires des classes populaires. D'autres encore peuvent être incités à abandonner leurs études, ou encore à les poursuivre à temps partiel. De plus, n'ayant souvent pas trouvé un emploi convenable pendant l'été, plusieurs étudiants sont incités à travailler à temps partiel ou complet pendant l'année académique.

Dans le Tableau VIII, on voit qu'environ 5% des étudiants à temps complet du cégep et du premier cycle universitaire occupaient aussi au moment de l'enquête, c'est-à-dire pendant l'année académique, un emploi à temps plein. La proportion s'élève à 20,9% dans le cas des étudiants de maîtrise et doctorat. Si l'on excepte les futurs avocats et médecins, plus de 25% des étudiants à temps complet du post-secondaire exerçaient aussi un travail à temps partiel pendant l'année académique. Il peut être souhaitable que les étudiants sortent de la tour

d'ivoire qu'est parfois l'université. On est néanmoins en droit de se poser des questions sur l'impact de ce travail sur la qualité des études.

Pour revenir au Tableau VII, les étudiants à temps partiel à l'université semblent, quant à eux, avoir des revenus au moins égaux à ceux de la population dont ils proviennent. Une étude récente menée à l'Université du Québec à Montréal n'infirme pas cette impression puisqu'elle indique que "... 49.8% des étudiants ont un travail à temps plein; sur ce, 61.1% gagnent entre $10,000. et $20,000. par année, 21% entre $20,000. et $25,000. et 6.4% au-delà de $25,000...".[1]

Le problème économique des étudiants universitaires est donc surtout celui des étudiants à temps complet. Pour plusieurs la condition économique en est une de privation et de dépendance. La dernière contestation étudiante a d'ailleurs porté sur les politiques du Service des prêts et bourses, plutôt que sur l'existence des droits de scolarité. La conjoncture économique des dernières années, faite d'inflation et surtout de chômage, n'a rien fait pour améliorer la condition économique des étudiants. Par exemple, aux fins de calcul de l'aide aux étudiants, on suppose que ces derniers travaillent pendant un minimum de samaines au cours de l'été. On est en droit de se demander si tel est toujours le cas, surtout dans les régions où le taux de chômage est très élevé. Il n'est donc pas surprenant de découvrir que plusieurs étudiants ont recours à un emploi pendant l'année académique.

Au-delà des problèmes du niveau fort modeste des besoins

---

(1) Voir "L'Université de la "dernière chance": l'objectif est en partie atteint, in l'UQAM, 21 mai 1979, page 3."

TABLEAU VIII

STATUT D'EMPLOI DES ETUDIANTS DU
POST-SECONDAIRE AU QUEBEC, EN 1975;
DISTRIBUTION EN POURCENTAGE ENTRE PARENTHESES.

STATUT DE L'ETUDIANT	ETUDIANTS									
	CEGEP		UNIVERSITE							
	Temps complet		Temps complet						Inconnu	Temps partiel
	Prof.	Gén.	Aucun	Diplôme ou certificat	Baccalauréat	Droit ou médecine	Maîtrise ou doctorat	tous diplômes	tous diplômes	tous diplômes
Travail temps plein	162 (.056)	162 (.047)	6 (.286)	10 (.062)	77 (.049)	6 (.030)	205 (.209)	304 (.103)	329 (.245)	747 (.812)
Travail temps partiel	796 (.273)	1034 (.301)	6 (.286)	42 (.261)	401 (.254)	33 (.163)	285 (.291)	767 (.261)	253 (.189)	80 (.086)
Sans emploi	1687	1911	8	107	1069	160	462	1806	737	70
Responsable du ménage	269	325	1	2	32	3	28	66	23	35
Pas de réponse	536	600	1	29	153	21	93	337	152	43
TOTAL	3450	4032	22	190	1772	223	1073	3280	1494	975

Source: Enquête menée par Statistique Canada auprès des étudiants du post-secondaire en 1975.

Remarque: les pourcentages se réfèrent à ceux qui ont répondu à la question.

reconnus aux étudiants, de la désincitation au travail d'été et de l'incitation au concubinage que créent aussi les politiques du Service de prêts et bourses, il est utile de souligner que le remboursement de l'emprunt peut s'avérer trop rapide chez certains gros emprunteurs d'autant plus que la période de remboursement est celle où les revenus sont en pleine croissance mais encore relativement bas et où les anciens étudiants sont souvent en train d'établir leur ménage. Mais a priori, nous n'entendons pas contester le principe de l'endettement des étudiants universitaires.

Un des coûts les plus importants des études vient de ce que les étudiants doivent reporter à plus tard leur entrée sur le marché du travail et l'exercice d'un travail rémunérateur. Le jeu en vaut souvent la chandelle puisque le supplément de revenus et de bénéfices psychiques excède souvent les coûts, donnés principalement par des revenus obtenus plus tard et pendant un nombre moindre d'années. Qu'un revenu futur plus élevé vienne un jour compenser ce manque à gagner, voilà qui est bien. Mais il faut vivre entre-temps. Les besoins jugés normaux risquent fort d'excéder les revenus courants.

Tous les étudiants sont confrontés à ces problèmes. L'ajustement prend habituellement l'une ou l'autre des formes suivantes: une baisse temporaire du revenu monétaire, une réduction des heures de loisir, le prolongement de la période de dépendance au sein du milieu familial et le recours à l'emprunt.

Les première et deuxième solutions posent des problèmes si l'étudiant décide de maintenir des contacts avec ses camarades qui ont décidé d'abandonner leurs études. La troisième solution a quelque chose d'incongru dans une société qui a décidé d'accorder la majorité à l'âge

de dix-huit ans. La dernière solution se heurte aux problèmes du mauvais fonctionnement des marchés financiers.

Une partie des problèmes du système québécois des prêts et bourses tient, croyons-nous, au fait qu'il n'a pas accepté cette problématique, préférant réserver ses prêts aux étudiants les moins bien nantis. Nous reviendrons sur ce sujet dans le Chapitre 6.

3.2 L'origine sociale des étudiants

Deux thèses s'opposent depuis toujours au sujet du rôle social du système d'enseignement. Pour certains, ce système est la principale voie par laquelle la société s'assure d'un minimum de mobilité sociale. Pour d'autres, il n'est qu'une courroie de transmission assurant la reproduction des classes sociales d'une génération à l'autre; ces derniers rappellent habituellement que le système ne retient que des proportions toujours décroissantes de jeunes issus de milieux moins favorisés à mesure que progressent les études. Dans ce dernier cas, on insiste beaucoup sur le rôle des voies ou des secteurs à l'intérieur de chaque cycle d'études.

Pendant toute la période où l'on a procédé aux grandes réformes d'éducation, on a parlé de démocratisation. On espérait notamment relâcher les liens qui unissaient trop étroitement le milieu social et la décision de poursuivre les études. Les Tableaux IX, X et XI, qui décrivent l'origine sociale des étudiants des divers niveaux d'enseignement supérieur à l'aide des critères du revenu, de la scolarité et de la profession des parents, illustrent la thèse d'une inégalité sociale devant l'enseignement supérieur; ils indiquent que les résultats

des réformes sont modestes et qu'il reste encore un bon bout de chemin à parcourir.

Dans le Tableau IX, il apparaît que les collégiens inscrits au secteur général sont issus de milieux nettement plus favorisés que leurs camarades du secteur professionnel puisque les revenus de leur père sont nettement plus élevés. Tel est aussi le cas des étudiants universitaires à temps complet quand on les compare aux étudiants à temps partiel. Enfin, les étudiants en droit et en médecine sont les plus favorisés de tous. Cependant, ces données statistiques n'indiquent pas que le mécanisme joue quand on passe du cégep général au programme de baccalauréat puis aux programmes de maîtrise et doctorat. C'est tout comme si le milieu social jouait avant tout par l'entremise du choix entre les secteurs général et professionnel du cégep.

Le Tableau X, qui utilise le critère de la scolarité, accentue cette première impression d'inégalité. Au collège, les parents des étudiants du secteur général sont plus scolarisés que ceux du secteur professionnel. Les parents des étudiants universitaires à plein temps sont cependant plus scolarisés que les parents des étudiants du cégep général. A l'intérieur de l'université, la scolarité des parents des étudiants à plein temps s'accroît quand on passe des programmes de cycle court, aux programmes de baccalauréat, de maîtrise et doctorat et d'études en droit ou médecine. Enfin, les étudiants universitaires à temps partiel ont des parents nettement moins scolarisés que les parents de leurs camarades à temps complet.

Les données du Tableau XI, qui utilisent le critère de la profession, ne font que préciser les observations précédentes. L'origine sociale des étudiants universitaires en fait des jeunes favorisés

par rapport aux collégiens. De la même façon, on s'élève sur l'échelle sociale quand on passe des étudiants de premier cycle à ceux de deuxième ou troisième cycle. Quant aux étudiants à temps partiel, dans le contexte des étudiants du post-secondaire, leur origine sociale semble bien modeste.

Une toute autre conclusion surgirait d'une comparaison avec l'ensemble de la population. En effet, si le système d'enseignement supérieur effectue un tamisage, il ne faut pas oublier que tel est aussi le cas aux niveaux inférieurs du système d'enseignement. L'origine sociale des moins favorisés à l'intérieur du système d'enseignement supérieur, - les étudiants du secteur professionnel du cégep et les étudiants universitaires à temps partiel -, diffère elle-même de l'origine sociale de l'ensemble de la population. Pour illustrer ceci, nous pouvons comparer les parents des étudiants aux adultes âgés d'environ cinquante ans. Selon les critères de scolarité ou de profession, la position sociale des parents des étudiants du post-secondaire apparaît habituellement nettement plus avantageuse.[1]

On ne peut cependant inférer cette conclusion d'une comparaison des revenus. S'il fallait se fier aux données du Tableau IX, le revenu des parents des collégiens du secteur professionnel et des

---

(1) Le fait que les taux de fécondité diminuent au fur et à mesure que l'on passe vers des groupes plus favorisés ne fait que renforcer cette conclusion. Si tel est le cas, la répartition des adultes âgés de 50 ans constitue une représentation biaisée vers le haut de l'échelle sociale de la répartition des jeunes susceptibles de faire des études post-secondaires. En d'autres mots, les jeunes viennent de milieux plus modestes encore que ce qu'indiquent les premières colonnes des Tableaux IX, X et XI.

TABLEAU IX

REPARTITION DES ETUDIANTS DU POST-SECONDAIRE SELON LE REVENU DU PERE, QUEBEC, 1975, DISTRIBUTION EN POURCENTAGE ENTRE PARENTHESES.

REVENU	POPULATION: Tous les hommes	POPULATION: Hommes âgés de 45 à 54 ans	ETUDIANTS — CEGEP — Temps complet: Prof.	CEGEP — Temps complet: Gén.	UNIVERSITE — Temps complet: Aucun	Temps complet: Diplôme ou certificat	Temps complet: Baccalauréat	Temps complet: Droit ou médecine	Temps complet: Maîtrise ou doctorat	Temps complet: Tous diplômes	Inconnu: Tous diplômes	Temps partiel: Tous diplômes
0 ≤ X < 2000	(.096)	(.034)	71 (.029)	53 (.018)	0	4	37 (.027)	1 (.005)	57 (.072)	99 (.039)	60 (.050)	69 (.104)
2000 ≤ X < 4000	(.127)	(.067)	85 (.034)	55 (.019)	1	7	48 (.034)	7 (.037)	51 (.065)	114 (.045)	68 (.057)	55 (.083)
4000 ≤ X < 6000	(.100)	(.066)	273 (.110)	208 (.072)	2	17	109 (.078)	8 (.042)	66 (.084)	202 (.080)	117 (.098)	73 (.110)
6000 ≤ X < 10000	(.235)	(.219)	853 (.345)	697 (.240)	1	34	330 (.237)	42 (.228)	183 (.232)	590 (.234)	327 (.273)	196 (.297)
10000 ≤ X < 15000	(.259)	(.337)	764 (.309)	956 (.329)	5	44	409 (.293)	43 (.230)	177 (.225)	678 (.269)	312 (.260)	149 (.225)
X ≥ 15000	(.184)	(.277)	424 (.172)	939 (.323)	8	31	462 (.331)	86 (.460)	254 (.322)	841 (.333)	315 (.263)	119 (.180)
Sans réponse			980	1124	5	53	377	36	285	756	295	314
Total			3450	4032	22	190	1772	223	1073	3280	1494	975

Source: Enquête menée par Statistique Canada auprès des étudiants du post-secondaire en 1975, Statistique Canada, Répartition du revenu au Canada selon la taille du revenu, 1975, Catalogue 13-207 Annuel Statistique Canada, Ottawa, 1977, Tableaux 51 et 52.

Remarque: Les pourcentages se réfèrent à ceux qui ont répondu à la question

TABLEAU X

REPARTITION DES ETUDIANTS DU POST-SECONDAIRE SELON LA SCOLARITE DU PERE, QUEBEC, 1975; DISTRIBUTION EN POURCENTAGE ENTRE PARENTHESES

SCOLARITE	POPULATION	ETUDIANTS									
		CEGEP		UNIVERSITE							
				Temps complet						Inconnu	Temps partiel
	Hommes âgés de 44 à 53 ans en 1975	Prof.	Gén.	Aucun	Diplôme ou certificat	Baccalauréat	Droit ou médecine	Maîtrise ou doctorat	Tous diplômes	Tous diplômes	Tous diplômes
Primaire et < 8 ans	183,495 (.532)	1217 (.422)	932 (.271)	2	53	366 (.238)	40 (.203)	209 (.216)	670 (.232)	462 (.345)	357 (.414)
Secondaire	120,260	1073 (.372)	1192 (.347)	11	59	519 (.337)	56 (.284)	297 (.307)	942 (.326)	348 (.260)	274 (.318)
Post-secondaire non-universitaire	(.349)	379 (.132)	564 (.164)	1	29	196 (.127)	31 (.157)	135 (.139)	392 (.136)	236 (.176)	102 (.118)
Universitaire sans diplôme	16,650 (.048)	54 (.019)	214 (.062)	0	7	106 (.069)	15 (.076)	60 (.062)	186 (.065)	53 (.040)	41 (.048)
Diplôme universitaire	24,270 (.070)	158 (.055)	532 (.155)	5	18	351 (.228)	55 (.279)	268 (.277)	697 (.241)	240 (.179)	88 (.102)
Pas de réponse		569	598	3	24	234	26	104	391	155	113
TOTAL:	344,675	3450	4032	22	190	1772	223	1073	3280	1494	975

Source: Enquête menée par Statistique Canada auprès des étudiants du post-secondaire en 1975. Statistique Canada, Revenu des particuliers, Recensement du Canada, 1971, Catalogue 94-763, Vol. III Part: 6 (Bulletin 3.6-5), Statistique Canada, Ottawa, 1975, Tableau 9.

Remarque: Les pourcentages se réfèrent à ceux qui ont répondu à la question.

TABLEAU XI

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS DU POST-SECONDAIRE SELON LA PROFESSION DU PÈRE, QUÉBEC, 1975, DISTRIBUTION EN POURCENTAGE ENTRE PARENTHÈSES.

PROFESSION	POPULATION	ÉTUDIANTS									
		CEGEP		UNIVERSITÉ							
				Temps complet						Inconnu	Temps partiel
	Hommes âgés de 45 à 54 ans en 1971	Prof.	Gén.	Aucun	Diplôme ou certificat	Baccalauréat	Droit ou médecine	Maîtrise ou doctorat	Tous diplômes	Tous diplômes	Tous diplômes
Professionnels	14,400 (.061)	185 (.060)	475 (.129)	5	18	288 (.171)	47 (.222)	213 (.206)	571 (.182)	195 (.137)	64 (.071)
Enseignants	3,400 (.014)	37 (.012)	74 (.020)	0	5	50 (.030)	7 (.033)	43 (.042)	105 (.034)	40 (.028)	18 (.020)
Propriétaires, gérants, cadres	29,600 (.126)	607 (.196)	856 (.232)	7	34	438 (.260)	50 (.236)	247 (.239)	776 (.248)	343 (.241)	236 (.262)
Fonctionnaires	2,100 (.009)	180 (.058)	291 (.079)	1	16	77 (.046)	14 (.066)	79 (.036)	187 (.060)	139 (.098)	53 (.059)
Autres	185,500 (.789)	2089 (.674)	1998 (.541)	8	106	831 (.493)	94 (.443)	851 (.437)	1490 (.476)	707 (.496)	529 (.588)
Sans réponse	17,500	352	338	1	11	88	11	40	151	70	75
TOTAL	252,500	3450	4032	21	190	1772	223	1073	3280	1494	975

Source: Enquête menée par Statistique Canada auprès des étudiants du post-secondaire en 1975.
Statistique Canada, Professions, recensement du Canada, 1971, Catalogue 94-725, Vol. III, Part 2 (Bulletin 3.2-11) Statistique Canada, Ottawa, 1975

Remarque: Les pourcentages se réfèrent à ceux qui ont répondu à la question.

étudiants universitaires à temps partiel serait nettement inférieur à la moyenne, tandis que celui des parents des étudiants à temps plein à l'université ne serait que légèrement supérieur à la moyenne. Plus que de laisser perplexe, ces résultats ne font, à la lumière d'une comparaison des niveaux de scolarité et des professions, que confirmer les craintes que nous éprouvions quant à la fidélité des données portant sur les revenus des parents tels qu'évalués par les étudiants. Dans ce qui suit, nous aurons recours à une façon indirecte d'estimer les revenus des parents des étudiants.

En résumé, il est évident que les étudiants universitaires constituent déjà, par leur origine sociale, un groupe de jeunes privilégiés. On ne saurait de plus imputer à la seule université tous les torts puisque le cégep dessert déjà des nombres disproportionnés d'étudiants venus de milieux favorisés, surtout dans son secteur général. Certains y verront certainement une preuve de l'impact fort limité d'une abolition des droits de scolarité.

4

L'IMPACT REDISTRIBUTIF DU FINANCEMENT PUBLIC DES MAISONS D'ENSEIGNEMENT

4

Le chapitre précédent, qui montre une population étudiante très favorisée par ses origines sociales, nous force à nous interroger de façon plus systématique sur l'impact redistributif du financement en partie public de l'enseignement supérieur. En effet, même si le discours officiel laisse entendre que c'est en bonne partie afin d'assurer l'accessibilité des jeunes issus de milieux moins favorisés aux maisons d'enseignement supérieur que l'Etat défraie une large part du coût direct des études au moyen de subventions et comprime ainsi les droits de scolarité, on est en droit de se demander si, en dernier ressort, de telles interventions ont l'impact redistributif recherché.

Ces dernières années, les économistes ont largement débattu des effets redistributifs des grands programmes gouvernementaux; les débats ont opposé ceux qui favorisent des programmes universels, accessibles à tous, et ceux qui pensent à des programmes plus sélectifs, ouverts aux seuls citoyens qui auraient fait la preuve de ressources fort

limitées. Notons que les programmes de subvention à l'enseignement supérieur sont ici dans une situation particulière: alors que toutes les personnes âgées de soixante-cinq ans et plus touchent des prestations dans un régime universel de pensions de vieillesse, tel est aussi le cas de tous les étudiants, mais non de tous les jeunes, dans un régime universel d'aide aux universités. La distinction est importante car ce ne sont pas tous les jeunes qui poursuivent leurs études jusqu'à l'université. Le caractère universel d'un tel régime risque donc d'être factice.

Le financement public des maisons d'enseignement supérieur, principale forme d'assistance publique aux études universitaires, risque donc d'affecter différemment le bien-être de divers groupes dans la société en prélevant à des degrés différents auprès de ces groupes des ressources qui, une fois devenues enseignement universitaire, seront consommées inégalement par ces groupes. Le système de financement sera dit progressif si les groupes favorisés y mettent plus qu'ils n'en retirent et si les groupes défavorisés y mettent moins qu'ils n'en retirent. Dans le cas inverse, on parlera de système régressif.

La tâche de la première section est méthodologique; nous nous interrogeons sur la nature des critères à employer, sur la façon de constituer les groupes de référence, afin de poser un verdict sur l'impact redistributif. Après avoir choisi un critère qui replace l'étudiant dans son milieu familial, nous procéderons à une revue de la littérature économique sur les transferts interfamiliaux de fonds opérés dans plusieurs régions géographiques par le financement public de l'enseignement supérieur. Enfin, nous livrerons au lecteur les résultats d'une étude sur le sujet réalisée à partir de données statistiques cueillies au Québec en 1975.

4.1 Quelques critères de redistribution

La principale difficulté que soulève l'étude de l'impact redistributif du financement public de l'enseignement supérieur tient à la définition même des groupes considérés. Au moins quatre critères, ou façons de définir les groupes, ont été suggérés jusqu'ici. Le fait que nous retiendrons finalement le quatrième critère ne signifie pas que les autres ne nous enseignent rien d'intéressant sur la question controversée des effets redistributifs.

Avec le premier critère, qui est aussi le plus large, on procède en comparant la distribution des revenus qui pourrait être observée s'il n'existait aucun financement public de l'enseignement universitaire et la distribution des revenus observée à la suite de l'intervention de l'Etat. On ne connaît pas d'étude empirique systématique ayant utilisé ce critère. Une telle approche s'avère très exigeante car elle réclame que l'on identifie ceux sur qui repose le fardeau du financement, que l'on connaisse la réaction des étudiants actuels et potentiels à un changement du prix affiché des études et que l'on sache l'impact sur les salaires et les autres revenus d'un changement dans le nombre de diplômés. Cette approche nous permet cependant de rappeler qu'un financement plus généreux de l'enseignement supérieur peut augmenter la main-d'oeuvre hautement qualifiée, exercer une pression à la baisse sur les salaires de celle-ci et, ainsi, profiter aux utilisateurs de ses services. C'est l'argument de Kottis et Kottis (1973). Une étude récente de Statistique Canada (1978) semble démontrer que de telles forces ont effectivement joué au Canada ces dernières années, entraînant une baisse du salaire relatif des nouveaux diplômés d'université. Cette approche souligne aussi que certains des effets redistributifs sont transgénérationnels; l'ensemble de la société paie mais les

principaux bénéficiaires sont les étudiants, c'est-à-dire habituellement les jeunes.

Le deuxième critère tombe à plein dans certains des pièges qui accompagnent tout problème qui a des aspects transgénérationnels. Il consiste à comparer les revenus de ceux qui reçoivent les bénéfices du financement public de l'enseignement supérieur et de ceux qui défraient les coûts du financement. Il n'a guère été utilisé dans la littérature économique, mais on peut l'entendre parfois dans la bouche des défenseurs les plus enthousiastes de la thèse d'un financement public plus généreux, qui affirment que les effets redistributifs du financement public ne peuvent être que bénéfiques puisque l'ensemble des contribuables paient, les étudiants en profitent et les étudiants ont des revenus inférieurs à ceux du contribuable moyen. Une telle conclusion repose sur une définition trop étroite du revenu. Si le revenu des étudiants est peu élevé, c'est qu'ils choisissent d'allouer leur temps à des activités non marchandes, qu'ils sont jeunes et que le revenu évolue avec l'âge, atteignant habituellement son maximum autour de la cinquantaine. Les inégalités de revenu nous semblent bien plus significatives quand elles se réfèrent à des membres d'une même cohorte.

Les tenants du troisième critère abordent de front ce problème du cycle de vie et prennent le contrepied de la thèse précédente en plaçant les étudiants à l'intérieur de leur cohorte. Ils se bornent à comparer à l'intérieur d'un groupe d'âge ceux qui utilisent et ceux qui n'utilisent pas les services associés à l'enseignement supérieur. Ils arrivent à des conclusions tout autres en concluant que l'impact redistributif est régressif. En effet, on peut penser que les bénéficiaires, les étudiants, sont ceux qui, au sein de leur cohorte, sont promis au plus bel avenir économique. Si l'on se demande quelles sont

les caractéristiques qui, chez les jeunes, nous permettent le mieux de prédire leur revenu à l'âge adulte on peut, sans craindre de se tromper, retenir les aptitudes intellectuelles, la position socio-économique de la famille, le sexe, la résidence et l'ethnie. Toutes ces caractéristiques sont associées positivement avec la décision de poursuivre plus loin ses études. De là à conclure que l'intervention de l'Etat ne saurait être que régressive, il n'y a qu'un pas, bien vite franchi!

Selon le quatrième critère, il faut replacer l'étudiant au sein de sa famille. Il s'agit alors de comparer les coûts et les bénéfices qui sont défrayés et accaparés par les familles définies par niveaux de revenu. Le programme gouvernemental est dit régressif si le rapport bénéfices/coûts augmente avec le revenu de la famille. Ce critère a été le plus utilisé jusqu'ici dans la littérature, même si plusieurs l'ont remis en question en soulignant que la plupart des étudiants ont atteint l'âge de la majorité et ne devraient pas faire l'objet d'une discrimination sur la base du statut socio-économique de leurs parents. Ce critère demeure intéressant pour la bonne raison que bon nombre de discussions autour du financement public de l'enseignement supérieur portent sur la nécessité d'aider les jeunes issus de milieux familiaux économiquement défavorisés. S'il devait s'avérer que, dans le cas du financement gouvernemental de l'enseignement supérieur, les familles pauvres paient pour les familles riches, on serait forcé de se poser des questions sérieuses.

4.2 Les transferts interfamiliaux de fonds: revue de la littérature

En science économique, le débat portant sur l'impact redistributif du financement public de l'enseignement universitaire a couvert

toute une décennie et il a été lancé par Hansen et Weisbrod (1969) qui prétendaient que les familles riches étaient les vrais gagnants dans l'opération de redistribution qu'est le financement public de l'enseignement supérieur. Pour étayer leur thèse, ils comparaient les revenus des parents des étudiants inscrits dans les diverses institutions publiques de l'enseignement supérieur de la Californie (Two-year College, State University et University of California) à ceux des gens qui n'avaient pas d'enfants dans le système public. Parce que tous contribuaient au financement mais que seuls en bénéficiaient ceux qui avaient des enfants dans le système et parce que ces derniers avaient des revenus supérieurs à la moyenne, Hansen et Weisbrod concluaient que le système de financement dans la Californie était régressif.

A strictement parler, Hansen et Weisbrod indiquaient que les étudiants étaient issus de familles plus riches que la moyenne. De là à conclure que ce sont les riches qui sont les bénéficiaires du mode de financement, il n'y avait qu'un pas qui fut bien vite franchi par certains, mais pas par Pechman (1970). Ce dernier a redéfini les groupes d'observation selon le revenu et non selon la présence d'un enfant dans le système d'enseignement supérieur. L'ensemble des bénéfices a été réparti en fonction de la répartition des étudiants au sein des divers groupes de revenu. A l'aide de taux d'imposition par niveau de revenu, on a réparti de la même façon le fardeau fiscal nécessaire au financement public de l'enseignement. Comparant répartition des bénéfices et répartition des coûts, Pechman a conclu avec les mêmes données statistiques que les vrais gagnants dans la Californie des années 1960 étaient ceux qui gagnaient 12 000$ ou moins.

Il faut ici donner raison à Pechman dans ce débat. La conclusion de Hansen et Weisbrod est une tautologie: les gagnants du

système sont ces familles qui ont des enfants dans les maisons d'enseignement. Il est vrai que ces familles ont des revenus supérieurs à la moyenne. Mais on ne peut pas conclure que l'ensemble des familles riches sort gagnant de l'opération de redistribution.

Les principaux autres participants au débat se sont contentés de raffiner ou d'appliquer à d'autres régions la méthode mise au point par Pechman. Dans une étude récente, la Carnegie Commission (1973) affirmait qu'aux Etats-Unis, vers 1970, les bénéficiaires étaient les familles qui gagnaient 15 000$ et moins. D'un autre côté, Horrière et Petit (1973) concluaient qu'en France les classes supérieures étaient celles qui bénéficiaient du système de financement. Deux études réalisées au Canada se sont montrées tout aussi contradictoires. Si Judy (1970) affirme qu'en 1960 les transferts de fonds étaient peu importants au Canada et ont profité aux familles qui gagnaient moins de 5 000$, Mehmet (1978) porte un verdict plus sévère sur l'Ontario des années 1970. Ce dernier s'efforce de distinguer entre financement sous forme de subventions aux universités et financement sous forme d'aide aux étudiants et de considérer séparément diverses disciplines. Si l'aide aux étudiants semble progressive, tel est loin d'être le cas pour les subventions aux universités. Dans son ensemble, le système semble, cette fois-ci, bénéficier aux familles qui gagnent soit moins de 2 000$, soit plus de 10 000$.

Plus près de nous et avec une méthode semblable à celle de Pechman, Laurendeau (1975) s'est interrogée sur l'impact redistributif du financement public des études de sciences économiques à l'Université de Montréal en 1974. Elle a conclu que peu de transferts étaient opérés. Dans le Tableau XII nous reprenons l'analyse effectuée par Laurendeau. La septième colonne indique la répartition des étudiants en

fonction du revenu de leurs parents; elle représente aussi la proportion des bénéfices du financement public que s'approprie chacun des groupes de revenus. La sixième colonne représente, quant à elle, la proportion des coûts défrayés par chacun des mêmes groupes. Pour la déduire, il est nécessaire de connaître la répartition des familles selon le revenu (colonne 5) et la contribution d'une famille type dans chaque groupe de revenu (colonne 4): cette contribution est elle-même le produit d'un taux de taxation (colonne 3) et d'un niveau de revenu moyen (colonne 2). La comparaison des colonnes 6 et 7 ne permet pas d'inférer de conclusion ferme et la base statistique sur laquelle repose l'analyse est trop étroite et fragile pour que l'on procède à une réorientation des politiques à partir de ces résultats.

Crean (1975), enfin, a rappelé l'importance de tenir compte du cycle de vie. Le revenu, en effet, s'accroît avec l'âge, atteint un sommet vers la cinquantaine et décroît par la suite. Or les parents des étudiants universitaires, ne sont habituellement jamais loin de la cinquantaine. Alors qu'ils contribuent tout au long de leur vie, ils touchent les bénéfices quand leurs revenus sont à leur maximum. Les recherches qui s'inspirent de la méthode de Pechman sont donc biaisées dans le sens de la régressivité. S'il est vrai que tous financent pendant toute leur vie un système d'enseignement dont ils ne peuvent bénéficier que lorsqu'ils sont dans la cinquantaine, c'est-à-dire que lorsqu'ils sont susceptibles d'avoir des enfants en âge d'aller à l'université, ce qu'il faut comparer ce sont les parents des étudiants et les familles dont le chef, si chef il y a!, est âgé de près de 50 ans. Ce faisant, Crean a démontré que les bénéficiaires pourraient bien être ceux qui ont de bas revenus. Les données statistiques de l'étude de Laurendeau nous permettent de reproduire les résultats de Crean. La huitième colonne présente une nouvelle répartition des coûts de

TABLEAU XII

IMPACT REDISTRIBUTIF DU MODE DE FINANCEMENT DES ETUDES AU DEPARTEMENT DE SCIENCES ECONOMIQUES DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL EN 1974

Groupe de revenu (en milliers de dollars)	Revenu moyen	Taux de taxation	Contribution moyenne	Répartition de l'ensemble des familles et personnes seules	Répartition du financement sur la base de (5)	Répartition des bénéfices	Répartition du financement sur la base de (9)	Répartition des familles et personnes seules âgées de 45 à 54 ans
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
0-3	2000	.256	512	.147	.024	.022	.012	.082
3-5	4000	.258	1032	.122	.040	.037	.022	.076
5-7	6000	.284	1704	.118	.063	.104	.040	.089
7-9	8000	.297	2376	.124	.093	.082	.066	.107
9-15	12000	.310	3720	.287	.336	.366	.288	.326
15-20	17000	.325	5525	.115	.200	.179	.224	.165
20-25	22000	.325	7150	.048	.108	.044	.146	.083
25 et+	35000	.325	11375	.038	.136	.164	.201	.072

Source: Calculs effectués à partir des données recueillies par Laurendeau (1975)

l'enseignement supérieur inférée à partir de la distribution des familles et personnes seules de 45 à 54 ans (colonne 9). La comparaison des septième et huitième colonnes du Tableau XII nous incite à croire que les bénéficiaires du système public de financement sont les familles dont le revenu est inférieur à 15 000$.

Bon nombre de ces études sont malheureusement prisonnières des limites sérieuses qui affectent la qualité des données statistiques sur le revenu des parents des étudiants. Les données recueillies par Laurendeau soulèvent les mêmes problèmes mentionnés au chapitre précédent dans le cas des données recueillies par Statistique Canada. Comme le montre le Tableau XIII, alors que les revenus des familles des étudiants ressemblent grandement à ceux des familles dont le chef est âgé de 45 à 54 ans, le niveau de scolarité du père et sa position sociale sont toujours de beaucoup supérieurs. Voilà qui est troublant. Nous pouvons croire qu'il existe dans ces données de quoi biaiser dans le sens de la progressivité les conclusions et nous devons être très prudents dans nos interprétations.

Pour nous répéter, il est douteux que dans les enquêtes courantes, les étudiants soient en mesure de nous fournir sur les revenus de leurs parents des renseignements fiables et susceptibles de mener à des comparaisons avec les données d'autres enquêtes. Tout comme, incidemment, il est dangereux d'étendre à toutes les régions et à toutes les époques les conclusions d'une recherche particulière, qui dépendent, en plus de la qualité des données utilisées, à la fois de la représentation relative des divers groupes à l'université et de la structure plus ou moins progressive des impôts.

TABLEAU XIII

REVENU, SCOLARITÉ ET PROFESSION DES PARENTS D'ÉTUDIANTS ET DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE

14 A

Revenu	Familles dont le chef est âgé de 45 à 54 ans	Familles des étudiants
0 - 11,000	.408	.385
11,000 - 20,000	.400	.398
20,000 et plus	.180	.207

14 B

Scolarité	Population âgée de 45 à 64 ans en 1971	Parents des étudiants
Primaire	.611	.297
Secondaire	.239	.399
Collégiale	.053	.094
Universitaire	.098	.210

14 C

Classes sociales	Population âgée de 40 à 54 ans en 1971	Parents des étudiants
Supérieure	.147	.281
Moyenne	.292	.392
Ouvrière	.494	.267
Paysanne	.068	.059

Source: Calculs effectués à partir des données recueillies par Laurendeau (1975).

4.3 Les transferts interfamiliaux de fonds: le cas du Québec en 1975

Nonobstant ces difficultés, nous avons repris l'étude de l'impact redistributif du financement public de l'enseignement supérieur au Québec en utilisant les données recueillies par Statistique Canada en 1975. Parce que les données sur le revenu y sont inadéquates, nous avons décidé de procéder de façon indirecte et de définir une répartition selon les revenus à partir des données sur la scolarité du père. Ce faisant, nous avons tablé sur la stabilité de la relation entre revenu, scolarité et âge.

A chaque niveau de scolarité du père fut associé un niveau de revenu. Ces niveaux de revenu furent obtenus en utilisant les estimés de revenu des particuliers définis par sexe et niveau de scolarité pour le Québec en 1975 et en supposant qu'à l'intérieur d'un groupe défini par niveau de scolarité, la structure par âge était celle que définissaient les données du recensement de 1971. Le taux moyen de taxation est emprunté aux travaux de Maslove (1973). Ce taux moyen prend en compte tous les impôts ou taxes prélevés par la Fédération ou le Québec, dont la finalité n'est pas spécifique et qui sont répartis selon leur incidence. Même si ces taux se réfèrent à 1969 et même s'ils ont sans doute changé de 1969 à 1975, nous ne croyons pas que notre étude soit biaisée de façon significative, car c'est la structure des impôts par niveau de revenu qui importe ici. Une étude de Gillespie (1978) tend certes à démontrer que les réformes fiscales du gouvernement fédéral ont favorisé, dans l'ensemble, les familles à haut revenu mais ceci tient avant tout au budget de mars 1977. Le groupe de contrôle représente l'ensemble des québécois mâles âgés de 44 à 53 ans en 1975; la distribution est empruntée au recensement de 1971 et se réfère aux

québécois qui avaient alors de 40 à 49 ans.

Le Tableau XIV reproduit les principales données statistiques. Par exemple, 7% des québécois âgés de 44 à 53 ans en 1975 détenaient un diplôme universitaire (colonne 4); ils touchaient un revenu moyen de 26 605$ (colonne 1) et, à cause d'un taux moyen de taxation de .325 (colonne 2), ils payaient 8 647$ d'impôt (colonne 3). De façon plus importante pour notre propos, leurs contributions représentaient 15,2% des rentrées fiscales attribuables à cette cohorte (colonne 5). Par contre, les québécois qui n'avaient pas plus de huit années de scolarité ont payé en 1975 40,8% de tous les impôts et taxes de ce groupe et ceux qui avaient fait des études secondaires mais qui ne détenaient pas de diplôme universitaire, 44,0% de l'ensemble.

Puisque la répartition des étudiants selon le niveau de scolarité du père représente aussi la répartition des bénéfices du financement public de l'enseignement supérieur, la confrontation de la répartition des étudiants avec la répartition des impôts nous permet d'avoir une idée des transferts interfamiliaux de fonds. Dans le Tableau XIV, la comparaison de la colonne 5 et des colonnes suivantes nous permet de croire que le financement public de l'enseignement universitaire est loin de constituer une version moderne des activités de Robin des Bois, même si une étude basée sur les estimations que font les étudiants des revenus de leurs parents nous aurait incité à le croire.

Les grands bénéficiaires du financement public du système d'enseignement collégial sont le groupe intermédiaire, qui délègue environ 55% des étudiants mais ne défraie que 44% des coûts. Inversement, les deux autres groupes semblent mettre plus d'argent qu'ils n'en

TABLEAU XIV

ETUDE DE L'IMPACT REDISTRIBUTIF DU FINANCEMENT GOUVERNEMENTAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU QUEBEC, EN 1975.

				Population âgée de 44 à 53 ans		ETUDIANTS									
						CEGEP Temps complet		UNIVERSITE							
								Temps complet						Inconnu	Temps partiel
Niveau de scolarité	Revenu (en $)	Taux de taxation	Impôts moyens (en $)	Répartition de la population	Répartition du financement	Prof.	Gén.	Aucun	Diplôme ou certificat	Baccalauréat	Droit ou médecine	Maîtrise ou doctorat	Tous diplômes	Tous diplômes	Tous diplômes
Primaire ou moins de neuf ans	9966	.306	3050	.532	.408	.422	.271	.105	.319	.238	.203	.216	.232	.345	.414
Secondaire ou post-secondaire sans grade	14023	.315	4417	.397	.440	.523	.573	.632	.572	.533	.517	.508	.527	.476	.484
Diplôme universitaire	26605	.325	8647	.070	.152	.055	.155	.263	.108	.228	.279	.277	.241	.179	.102

Source: Tableau X
Maslove, A.M., L'incidence des impôts au Canada, Conseil Economique du Canada, Ottawa. 1973, Tableau A-3

récupèrent dans un deuxième temps. Plus important pour l'étude de la situation à l'université, dans le cas du secteur général du cégep on peut, à la limite, parler de régressivité: ce sont les moins scolarisés qui subventionnent les classes moyennes.

Il faut, de la même façon, distinguer entre étudiants à temps complet et étudiants à temps partiel au niveau universitaire. D'après le critère des transferts interfamiliaux, le financement public des études n'est pas une mesure régressive dans le cas des étudiants à temps partiel: si les familles moins scolarisées y retrouvent leur mise, le groupe intermédiaire retire certains profits aux dépens des unités les plus scolarisées. Notons cependant que c'est ici que le critère familial peut sembler le plus incongru puisque les étudiants, habituellement, sont plus âgés et ont relâché les liens familiaux. De plus rappelons que ces étudiants ont, à l'intérieur de leur cohorte, des revenus qui n'en font pas des défavorisés.

Les conclusions peuvent être plus fermes dans le cas des étudiants à temps complet qui, rappelons-le, représentent les trois quarts des coûts. Peu importe le sous-groupe considéré, les familles avec un niveau de scolarité intermédiaire sortent toujours gagnantes de l'opération de redistribution. De plus, partout, les moins scolarisés des gens âgés de 44 à 53 ans mettent dans le système d'enseignement universitaire plus d'argent qu'il ne leur en revient sous forme de subventions à leurs enfants. Inversement, les plus scolarisés reçoivent habibuellement davantage. Il n'en faut pas plus pour conclure au caractère régressif du système de financement.

Si l'on distingue entre les diverses catégories d'étudiants le caractère régressif du financement se raffermit. En effet les études

les plus coûteuses (programmes en droit ou médecine et programmes de deuxième ou troisième cycle) sont aussi celles dont les familles les plus scolarisées tirent le plus avantage.

Même si, à strictement parler, l'analyse contenue dans le Tableau XIV ne fait que démontrer que les bénéficiaires sont les familles qui ont un "chef associé" fortement ou moyennement scolarisé, on peut penser que le système demeurerait régressif si l'on employait des données sur le revenu directement observables. En effet la corrélation scolarité-revenu est très forte et stable. Le fait que la scolarisation des parents constitue un déterminant de la décision de poursuivre les études indépendant du revenu ne pourrait renverser nos conclusions.

Il n'y a donc pas de quoi être satisfait quand on sait que si toutes les familles retrouvaient leurs mises de départ, un jeune dont le père n'a qu'une scolarité primaire aurait environ trois fois moins de chances de poursuivre des études universitaires qu'un jeune dont le père est diplômé d'université car son père paie, en moyenne, un peu moins de trois fois moins d'impôt. L'impact redistributif du financement des maisons d'enseignement a donc quelque chose d'odieux.

Cette conclusion ne porte cependant que sur le financement de l'enseignement universitaire par la voie des subventions aux maisons d'enseignement. Mehmet (1978) s'est interrogé sur l'impact redistributif comparé des subventions aux maisons d'enseignement et de l'aide aux étudiants en Ontario, dont le mécanisme d'attribution ressemble au mécanisme québécois. L'étude de Mehmet indique que l'effet redistributif du système d'aide aux étudiants est, quant à lui, progressif. Plusieurs études ont déjà prouvé un peu partout l'existence d'un tel effet favorable de systèmes semblables. Malheureusement, la présence d'un système

de Prêts et Bourses n'est guère susceptible de rendre l'ensemble du système progressif puisqu'au total de 531,2 millions de dollars versés par l'Etat à des fins de financement de l'enseignement universitaire on ne pouvait opposer au Québec en 1975-76 que 46,9 millions de dollars d'aide aux étudiants.

5

LES ETUDIANTS ET L'ETAT FACE A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Il est de bon ton de parler de l'université comme d'un "lieu où se poursuit sans contrainte l'expérience de l'esprit", où l'on conserve, transmet et augmente le stock de connaissances d'une société. Cette définition a raison de nous rappeler que les deux principales fonctions de l'université sont l'enseignement et la recherche mais son caractère trop général risque de masquer certains intérêts.

L'enseignement universitaire a aussi pour objet le développement d'aptitudes techniques et d'attitudes qui permettront, dans une phase ultérieure, l'exercice de professions socialement estimées. De tout temps l'enseignement universitaire a été considéré comme un instrument de mobilité sociale ou comme un moyen de reproduction des classes sociales. Les études universitaires sont la voie royale pour l'obtention des bons emplois et le diplôme universitaire est un symbole de réussite sociale. Il est souvent impossible d'influencer la société sans pouvoir produire des créances d'études.

Poser le problème ainsi, c'est insister sur le fait que les étudiants constituent un groupe important de bénéficiaires; ce n'est cependant pas nier que des retombées de ces activités puissent profiter à l'ensemble.

Ce chapitre est théorique et normatif. Nous tentons d'abord d'identifier les motivations derrière la demande privée d'enseignement des étudiants ainsi que l'impact des revenus et des prix sur eux. Ensuite nous tentons de distinguer les principales raisons qui fondent l'intervention de l'Etat dans le secteur de l'enseignement supérieur; ces diverses raisons peuvent être rassemblées sous les deux grands titres de l'accessibilité et de la démocratisation. A la fin de ce chapitre, nous espérons être mieux en mesure de faire la critique de l'intervention de l'Etat québécois.

5.1 La demande privée d'enseignement universitaire

Toute la littérature en économie de l'éducation a été dominée ces dernières années par l'idée d'investissement dans le capital humain. Même si elle reconnaît que les études permettent à l'étudiant de mieux analyser et d'interpréter la nature et la société qui l'entourent ou encore de résoudre des problèmes plus complexes, cette approche insiste avant tout sur le fait que ces études permettent l'accès à de meilleurs emplois, à des emplois davantage estimés et mieux rémunérés. Elle a été développée à partir de l'observation d'une des corrélations les plus stables qui se puissent observer en sciences économiques, entre le revenu et la scolarité des individus. (L'existence d'une corrélation entre la scolarité et d'autres caractéristiques d'emploi ne fait d'ailleurs qu'ajouter à l'argument.) Plusieurs interprétations ont été

suggérées pour expliquer cette corrélation, mais dans une perspective individuelle il importe peu de connaître les causes de cette corrélation. Tout au plus faut-il s'assurer que cette corrélation corresponde à un lien de cause à effet et la plupart des recherches arrivent à cette conclusion. La relation n'est cependant pas mécanique et la scolarisation ne peut être considérée comme une panacée. Jencks (1972) n'a éprouvé aucune difficulté à démontrer que le niveau de scolarité ne constituait qu'un parmi un nombre considérable de déterminants du revenu et qu'il n'expliquait qu'une bien faible partie de la variance du revenu. Dans le jargon de l'économiste, les études constituent un investissement risqué.

Plus récemment, les économistes se sont demandé si le comportement des étudiants révélait les préoccupations que leur prête habituellement la théorie du capital humain. Dans la troisième partie de son Rapport (1979), le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire indique que l'acquisition d'une formation professionnelle constitue le principal objectif de 45% des étudiants, un peu plus que l'accroissement des capacités intellectuelles, objectif mentionné par 40% des étudiants. De la même façon, 51% des étudiants attachent plus d'importance à leur profession future qu'à leurs études courantes et 53% avouent que c'est le diplôme qui importe principalement.

Il est utile de mentionner ici les résultats de deux recherches effectuées au Canada et au Québec et portant sur les raisons du choix d'une discipline lors de l'inscription à l'université. Par définition, de telles études nous renseignent d'abord sur les goûts des étudiants. Mais elles nous révèlent aussi que les étudiants sont loin d'être insensibles aux débouchés que leur offrent les diverses disciplines. Dans la première étude, du Secrétariat d'Etat du Gouvernement

du Canada (1976), on indique certes que l'enrichissement des connaissances est la raison la plus souvent mentionnée du choix d'une discipline universitaire, mais l'avancement professionnel et les perspectives d'emploi figurent tout de suite après sur la longue liste des raisons mentionnées.

Lemelin et Otis (1978) montrent également que, chez les étudiants de science économique de l'Université de Montréal, le caractère intéressant du travail associé à la discipline, la possibilité d'influencer la société ou de répondre à ses besoins ainsi que les possibilités d'emploi tant présentes que futures constituent les critères de choix les plus importants.

Ces deux études indiquent cependant que le niveau de revenu associé à la discipline ne semble pas très important dans le choix d'une discipline. Néanmoins, la poursuite des études universitaires s'avère rentable dans l'esprit des étudiants: en comparant les revenus attribués par les étudiants à l'exercice de la profession qu'ils envisagent et les revenus qu'ils auraient touchés s'ils n'avaient pas poursuivi leurs études, Lemelin et Otis infèrent un taux de rendement attendu et réel moyen de ,094 sur les études universitaires, un taux qui n'est pas à dédaigner.

Parce qu'il est un concept synthétique, prenant en compte à la fois les coûts et les bénéfices, le taux de rendement a très souvent joué un rôle impérialiste, excluant l'analyse d'autres facteurs dont l'influence vient s'ajouter à celle du taux de rendement et, parfois, la compléter. C'est ainsi qu'on n'éprouve aucune difficulté à démontrer que l'origine sociale des étudiants influe grandement sur la décision de poursuivre leurs études. De plus les étudiants issus de

milieux modestes se montrent plus sensibles aux variables économiques traditionnelles de prix.

Les études ont en effet démontré que l'élasticité-prix de la demande privée d'enseignement est loin d'être négligeable: une hausse du prix de l'enseignement universitaire a un effet négatif sur les inscriptions dans les maisons d'enseignement. Le prix dont il s'agit est complexe puisqu'il comprend à la fois les droits de scolarité et le manque à gagner de l'étudiant. Si le rôle des droits de scolarité ne surprend pas, le rôle du manque à gagner mérite qu'on s'y arrête. En effet, s'il est vrai qu'une hausse du salaire relatif des diplômés d'université accroît le nombre d'inscriptions dans les universités, inversement, une hausse du salaire des jeunes non-diplômés ou encore une baisse du taux de chômage ont pour effet de réduire les inscriptions dans les universités. A cause du manque à gagner, l'impact de la variable revenu sur la demande d'éducation est donc plus complexe que l'on ne l'imagine à première vue.

Tout indique que les étudiants venant de milieux plus modestes sont plus sensibles aux revenus, au chômage et, de façon plus générale, au prix des études universitaires. Rien, en effet, n'a infirmé la thèse de Hoenack (1971) qui démontre que les étudiants réagissent d'autant plus à une hausse ou à une baisse du prix que leur origine socio-économique est modeste. Il ne lui en faut pas plus pour affirmer qu'il est possible à la fois d'accroître le nombre total d'étudiants inscrits, d'assurer une représentation plus égalitaire des divers groupes socio-économiques et de respecter la contrainte d'une somme donnée de dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur. Pour ce faire, on n'a qu'à définir un système de prix variables qui implique des contributions plus élevées de la part de ces gens qui se montrent plus

insensibles à des variations de prix et des contributions moins élevées de la part de ces jeunes issus de milieux moins favorisés économiquement et plus sensibles aux prix.

Il existe donc une demande privée d'enseignement universitaire dont plusieurs des déterminants sont de nature économique. Ne pas en tenir compte peut être dangereux car ce sont les jeunes issus de milieux modestes qui se montrent les plus sensibles à l'évolution de ces déterminants.

5.2 Les raisons d'intervention de l'Etat

Même si nous croyons que les étudiants constituent le groupe principal de bénéficiaires des activités universitaires, il ne s'ensuit pas qu'un système d'enseignement laissé aux producteurs et aux étudiants, qui en paieraient le plein prix, mènerait à ce que les économistes ont convenu d'appeler un optimum social. En fait, l'Etat doit intervenir dans le développement de l'enseignement universitaire tant pour des raisons d'efficacité que pour des raisons de justice distributive.

D'entrée, rappelons que les études universitaires ne constituent qu'une des nombreuses activités qui surviennent à l'université. Ces autres activités, notamment la recherche, ont souvent des retombées bénéfiques sur l'ensemble de la collectivité et il est pour le moins anormal de demander aux étudiants d'en défrayer le coût. Même si dans ce qui suit nous ne nous intéresserons qu'à la seule activité de formation, il est important de garder à l'esprit l'existence d'autres fonctions puisqu'elles représentent peut-être 40% des coûts directs des activités universitaires.

Inversement, écartons tout de suite une raison qui est souvent invoquée à l'appui d'une intervention plus grande de l'Etat dans le financement des études universitaires et qui repose sur tous ces travaux qui tendent à démontrer que l'éducation est un des facteurs explicatifs les plus importants de la croissance économique. Une scolarisation plus poussée mène certes à une production nationale plus considérable; cependant la part supplémentaire du gâteau risque fort de retourner directement dans les mains de ceux qui se sont scolarisés davantage, laissant ainsi le reste de la société dans la même situation. En d'autres mots, si une scolarisation plus grande augmente le revenu national, c'est en partie parce que le revenu de ceux qui se sont instruits fait partie de ce revenu national! En soi l'association de l'éducation et de la croissance économique ne justifie pas automatiquement l'intervention de l'Etat.

L'impact des études universitaires sur la croissance économique ou sur le bien-être de la société ne passe cependant pas toujours par des bénéfices accaparés en totalité par les anciens étudiants. On parle d'externalités dans de tels cas et l'Etat est justifié d'intervenir. S'il ne les favorise pas, la société se privera d'activités dont l'ensemble des bénéfices fait plus que compenser l'ensemble des coûts.

Plusieurs économistes ont donné maints exemples d'externalités attribuables aux études universitaires: exercice plus fréquent d'un leadership bénévole, participation plus importante à la vie sociale et politique et décisions politiques plus éclairées, capacité plus grande de remettre en question et d'évaluer le fonctionnement de l'ensemble de la société, aptitude à définir des solutions imaginatives et rigoureuses à des problèmes complexes, plus grandes possibilités d'expérimentation et d'adaptation aux changements, constitution d'un

réservoir de compétences pouvant être mobilisées rapidement en temps de crise, propension plus grande à la compréhension, la tolérance et l'universalité, conservation de la culture, des arts, etc. Cette liste n'est pas exhaustive; d'autre part il n'est pas assuré que chacun des éléments fasse l'unanimité sur son caractère d'externalité. L'ensemble nous incite cependant à croire que l'Etat doit intervenir afin de favoriser l'activité. Sans une telle intervention, la société se priverait d'activités dont les bénéfices font plus que compenser les coûts. La présence de ces externalités, c'est-à-dire de ces bénéfices qu'engendrent les études universitaires et qui ne sont pas retenus en entier par celui qui s'instruit, constitue à n'en point douter un argument parmi les plus convaincants en faveur de l'intervention de l'Etat.

La corrélation évoquée plus haut entre scolarité et revenu des individus recouvre souvent une corrélation au moins tout aussi importante d'un point de vue social entre scolarité et productivité et qui nous permet de croire que les études universitaires sont rentables pour l'ensemble de la société. Si l'Etat n'intervient pas, la décision de poursuivre les études relèvera d'un calcul privé et suivra une comparaison entre le taux de rendement privé et le taux d'intérêt également privé. Comme on l'a vu dans le paragraphe précédent, le taux de rendement social risque fort d'être supérieur au taux de rendement privé. Mais le taux d'intérêt privé risque, quant à lui, de varier d'un individu à l'autre et, surtout, de s'avérer plus élevé que le taux d'intérêt "social". En effet le coût des études universitaires est très élevé et présente de grands risques; de plus à la différence du capital physique, le capital humain ne peut guère être utilisé comme garantie à des fins d'emprunt.

Des projets d'investissement dont le taux de rendement est

plus que satisfaisant d'un point de vue social ne seront alors pas entrepris. L'Etat peut donc juger légitime d'intervenir sur les marchés financiers afin de mettre en commun les risques et de réorganiser le marché des prêts pour fins d'études. Le mauvais fonctionnement du marché financier constitue donc une deuxième raison d'intervention de l'Etat.

Nous nous sommes limités jusqu'ici à des considérations d'efficacité, évitant de laisser à lui-même un système qui écarterait des activités susceptibles d'accroître le bien-être de l'ensemble de la société. Dans ces cas, l'Etat doit intervenir et ces interventions doivent viser à favoriser une plus grande accessibilité aux études universitaires. Mais il y a plus. En effet, tout système décentralisé contient en son sein de graves tendances à l'inégalité. Dans le but d'assurer sa propre cohésion, la société cherche à limiter l'étendue de cette inégalité. Aux yeux de la vaste majorité des économistes, cet effort correspond à un motif valable d'intervention de l'Etat. L'éducation est ici dans une situation particulière. Dans des sociétés où l'on souhaite que les revenus individuels reflètent la contribution ou les efforts des individus on peut accepter que le revenu soit fonction du niveau de scolarité. Peut-on, par ailleurs, accepter que l'accès aux études soit fonction du revenu?

Depuis longtemps des politiques d'éducation sont mises en oeuvre à des fins de lutte aux inégalités sociales. Les tenants de ces politiques soulignent que la scolarisation augmente la productivité en même temps qu'elle permet de mieux se défendre dans la vie: les effets de ces politiques risquent d'être durables. Même si ces politiques ont été violemment contestées récemment, nous croyons que les politiques d'éducation demeurent un élément important d'une politique plus large de lutte aux inégalités économiques. Cependant, on peut se demander si

l'argument de lutte aux inégalités économiques et à la pauvreté tient dans le cas qui nous intéresse, les études universitaires. Dans une société où la scolarisation universitaire demeure l'exception, un jeune qui songe à poursuivre des études en droit est-il encore une personne défavorisée? Si oui, qu'en est-il de ceux qui veulent devenir agriculteur ou quincaillier? Nous préférons fonder l'intervention de l'Etat dans l'enseignement supérieur sur autre chose que la nécessité de combattre la pauvreté.

Nous avons dit plus haut qu'il était difficile d'imaginer pouvoir influencer de façon significative la société sans avoir poursuivi des études supérieures. Il se peut que la société trouve inacceptable que certaines aptitudes ou certains droits ne soient accessibles qu'à ceux qui ont la capacité de les acheter. Si le droit de vote n'est plus attribué en fonction de la richesse, l'Etat pourrait en décider de même dans le cas d'autres biens. En sciences économiques, on parle alors de bien méritoire. L'argument de démocratisation reconnaît tout simplement la nécessité de relâcher le lien trop étroit qui relie la décision de poursuivre des études universitaires aux caractéristiques du milieu dont l'étudiant est issu. Les démonstrations qui illustrent un système d'enseignement supérieur desservant des proportions toujours plus grandes de rejetons issus de milieux favorisés à mesure qu'on progresse dans l'échelle scolaire sont innombrables. Qu'il suffise de mentionner ici celle d'Escande (1973) pour les cégeps et de rappeler les démonstrations du troisième chapitre. Ce phénomène peut s'avérer inacceptable à quiconque voudrait voir les aptitudes individuelles des jeunes prendre le pas sur leur environnement familial. C'est dans ce sens précis que nous parlerons de démocratisation.

Pendant longtemps, et encore aujourd'hui, on a pensé que

l'enseignement était le principal instrument par lequel la position sociale d'un individu parvenait à ne pas reproduire parfaitement celle de ses parents. La société peut trouver souhaitable, à des fins de cohésion, de retrouver à l'intérieur du système d'enseignement supérieur des jeunes issus de milieux différents. Pour assurer leur survie et leur épanouissement les sociétés démocratiques doivent permettre et encourager la mobilité sociale. Fermer les canaux de cette mobilité sociale ne pourrait qu'accroître les affrontements alors que de la confrontation d'idées venant de divers milieux peuvent se dégager de nouveaux consensus. Dans la mesure où un tel brassage se réalise, on parlera de démocratisation.

L'accessibilité et la démocratisation constituent donc les deux grands objectifs qui justifient l'intervention de l'Etat. Elles ne mènent cependant pas à une forme unique d'intervention de l'Etat.

Si des externalités existent, elles ne tiennent pas aux caractéristiques propres de l'étudiant même si elles peuvent varier d'une discipline à une autre. L'Etat devrait donc financer directement l'activité qui engendre ces externalités et, en conséquence, en abaisser le prix chargé aux étudiants.

Il est assuré que les marchés financiers fonctionnent plus mal pour certains individus que pour d'autres qui peuvent avoir accès à certaines sources privilégiées de financement. Cependant, dans ce cas-ci encore, des solutions de type universel semblent appropriées: un système universel de prêts aux étudiants pourrait pallier les difficultés, étant entendu que les étudiants qui éprouvent le plus de difficultés sur les marchés financiers en dériveraient davantage de bénéfices.

Dans le cas de la démocratisation, il n'est pas certain, cependant, que l'intervention de l'Etat ne doive pas prendre des formes discriminatoires. Tel que formulé, l'idéal de démocratisation suggère certes de placer sur un même "pied économique" tous les étudiants. Si l'on veut que le pouvoir d'achat cesse d'être un déterminant de la décision de poursuivre des études, l'idée de gratuité vient immédiatement à l'esprit. Malheureusement, une telle solution s'avère irréaliste tant le prix de l'enseignement supérieur, qui comprend le manque à gagner, est énorme. Dans un univers de rareté, des politiques réalistes et sérieuses de démocratisation peuvent difficilement éviter de prendre la forme de mesures discriminatoires qui avantagent plus certains étudiants que d'autres. On peut penser ici à une assistance à l'étudiant dont le montant varie inversement avec les ressources auxquelles il a accès.

6

QUELQUES PROPOSITIONS DE REFORME

6

Ayant procédé à une analyse du mode de financement de l'enseignement universitaire et ayant précisé la nature de certains des problèmes qu'il soulève, nous pouvons maintenant nous interroger sur les voies que pourrait emprunter une réforme des modalités d'intervention de l'Etat dans ce secteur. Pour ce faire, nous allons d'abord rappeler encore une fois les objectifs théoriques de l'Etat ainsi que certains des problèmes pratiques déjà mentionnés. Dans la deuxième section, nous traçons dans ses grandes lignes le projet de réforme en insistant sur les objectifs qu'il vise. Dans la troisième section, enfin, nous précisons l'impact de ce projet sur les droits de scolarité, les bourses et les prêts gouvernementaux.

6.1 Les objectifs de l'Etat et une critique de la situation actuelle

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, ce sont les grands objectifs de l'accessibilité et de la démocratisation qui

fondent l'intervention de l'Etat dans le secteur de l'enseignement supérieur. Il est d'ailleurs tentant de faire une adéquation entre le couple accessibilité-démocratisation et le couple efficacité-justice.

En effet, l'objectif d'accessibilité recouvre avant tout des préoccupations d'efficacité et il se traduit par une volonté d'assurer la présence d'un nombre plus élevé d'étudiants que ce qu'assurerait un système laissé à lui-même et sans intervention de l'Etat. Comme on l'a vu, certains des bénéfices associés à l'enseignement universitaire retombent sur l'ensemble de la société qui, en conséquence, devrait en financer une partie du coût par l'intermédiaire de l'Etat. De la même façon on se souviendra que le marché du capital fonctionne très mal lorsqu'il s'agit de financer des emprunts rendus nécessaires par le coût des études; ici aussi l'ensemble de la société devrait corriger la situation et favoriser la poursuite des études supérieures au-delà de ce qu'on observerait si le système, notamment le marché financier, était laissé à lui-même.

L'objectif de démocratisation recouvre, quant à lui, des préoccupations de justice sociale. Les études universitaires constituant souvent une condition nécessaire à l'obtention d'un bon emploi, à l'exercice d'une influence sur la société et à une bonne connaissance de l'univers, il est impérieux de s'assurer que tous aient la chance d'y faire la preuve de leurs talents et la possibilité d'y développer leurs aptitudes sans devoir affronter des difficultés économiques trop sérieuses. Entre un socialisme plus ou moins utopique dans le contexte québécois actuel et des politiques de transfert en monnaie de plus en plus impopulaires les politiques d'égalité des chances en éducation constituent un des ingrédients les moins inefficaces et les plus plausibles d'une stratégie visant à assurer une meilleure répartition des revenus si ce n'est

une plus grande mobilité sociale.

Au-delà de ce préjugé favorable à une intervention de l'Etat dans le domaine de l'enseignement universitaire, il faut reconnaître l'existence d'une contrainte budgétaire à laquelle doit faire face toute société. Ces vingt dernières années furent le témoin d'une forte expansion des dépenses d'éducation. Les fonds publics versés à des fins d'enseignement supérieur représentent une part plus grande du revenu national au Québec qu'au Canada. Ces fonds sont dirigés principalement vers les maisons d'enseignement qui, conséquemment, parviennent à comprimer les droits de scolarité; une petite partie de ces fonds est remise directement aux étudiants les moins favorisés économiquement sous forme de prêts sans intérêt et de bourses.[1] Dans la mesure où le Québec songe à rattraper le reste du Canada, il n'est que normal que l'effort public soit plus considérable. Malheureusement, les résultats ne semblent pas toujours proportionnels aux efforts. On peut penser que pendant plusieurs années encore les québécois francophones et même les québécois francophones âgés de 25 à 34 ans continueront de détenir moins de diplômes que les canadiens des autres provinces même si les taux de fréquentation universitaire peuvent être devenus plus élevés au Québec qu'en Ontario au cours des dernières années. De plus, le recrutement des étudiants est bien loin de l'idéal de la représentation démocratique: les universités demeurent des institutions où les familles à l'aise sont surreprésentées aux dépens des familles plus modestes. Ces dernières, notamment, voient une partie de leurs impôts accaparée par les rejetons des premières. Ce sont là des raisons qui forcent à se montrer encore plus exigeant quant à l'efficacité des ressources utilisées.

---

(1) Une description plus complète de l'intervention de l'Etat à des fins d'accessibilité et de démocratisation devrait faire référence, entre autre, aux politiques d'exemption fiscale, de bourse selon le mérite dans certains secteurs spécifiques et d'emplois d'été.

Nous avons aussi beaucoup insisté dans le chapitre précédent sur l'impact des données économiques sur la décision de prolongement des études et de choix de carrière. Si nous l'avons fait c'est en partie parce que les étudiants issus de milieu familial modeste s'y montrent plus sensibles. Le prix dont il s'agit est une donnée complexe et il prend en compte le manque à gagner de l'étudiant. Si l'on se fie aux calculs contenus dans le deuxième chapitre, l'existence de ce manque à gagner implique que les étudiants défraient plus de la moitié du coût des études universitaires. Nous sommes donc loin de la gratuité scolaire.

Parler du manque à gagner, c'est aussi poser la question de la condition économique des étudiants. Cette condition est faite, trop souvent selon nous, de privation et de dépendance. Pour s'en convaincre, il n'est que de se référer au nombre considérable d'étudiants qui travaillent pendant l'année académique ou qui doivent encore puiser parmi les ressources de leurs parents ou de leur conjoint. L'impact du travail des étudiants sur la qualité de leurs études n'est pas évident a priori mais il nous semble nécessaire de l'analyser sérieusement. Quant au recours aux ressources des parents, il est évident qu'il suscite de plus en plus de réticences. Finalement, les modalités de remboursement des emprunts que doivent contracter tous les étudiants qui passent par le système des prêts et bourses du Québec peuvent apparaître risquées pour quelques-uns et très contraignantes.

La perspective de poursuivre des études universitaires à temps plein peut donc souvent ne pas sembler attrayante et il n'est pas surprenant de découvrir que dans l'université québécoise, les étudiants sont issus disproportionnellement de milieux favorisés. Triste constatation au sujet d'un système dont l'un des objectifs est de favoriser

une plus grande démocratisation.

6.2 La philosophie générale de la réforme proposée

Dans une démarche que d'aucuns pourraient qualifier de dialectique, certains pourraient s'appuyer sur les problèmes énoncés plus haut pour prôner des politiques universelles d'aide encore plus généreuse visant à réduire ou abolir les droits de scolarité ou à aider plus généreusement chacun des étudiants. Parce que la demande privée d'enseignement supérieur n'est pas parfaitement inélastique, de telles politiques pourraient accroître l'accessibilité aux universités. Parce que l'élasticité-prix a tendance à diminuer avec le revenu des parents, ces politiques amélioreraient aussi la représentation relative des milieux modestes. Nous rejetons néanmoins de telles politiques.

La première raison tient à la présence du manque à gagner dans le prix dont il s'agit. L'abolition des droits de scolarité ne signifierait qu'une diminution de moins de 10% du prix chargé aux étudiants. On ne peut donc prévoir une grande affluence en conséquence aux portes des universités et les principaux bénéficiaires risquent d'être tous les étudiants qui se trouvent déjà dans le système d'enseignement universitaire. Les droits de scolarité et les autres barrières économiques ne sont que les derniers d'un nombre considérable d'obstacles qui amènent bon nombre de jeunes à abandonner tôt leurs études. Quant à la deuxième raison, elle tient à la quantité limitée de ressources dont dispose la société. L'enseignement universitaire étant en concurrence avec d'autres activités dont, notamment, les niveaux inférieurs d'enseignement, il n'est guère pensable dans le contexte actuel d'accroître la part déjà considérable des ressources québécoises consacrée à

cet enseignement universitaire. Usant du vieux réflexe de la science économique traditionnelle, nous préférons nous tenir à l'intérieur d'une enveloppe budgétaire donnée. Dans un contexte de croissance lente et de bassin démographique qui se rétrécit, une enveloppe budgétaire dont la valeur réelle est constante ou n'évolue qu'au rythme de l'ensemble de l'économie ne saurait être exagérément contraignante.

La reconnaissance de cette contrainte budgétaire ne constitue pas une acceptation du statu quo; elle force plutôt l'Etat à se montrer plus efficace dans son intervention. Cette efficacité plus grande passe, selon nous, par une stratégie qui met davantage l'accent sur des mesures sélectives. Nous croyons, plus précisément, qu'une aide plus généreuse aux étudiants les plus démunis et une hausse des droits de scolarité permettraient une plus grande accessibilité, une meilleure démocratisation du recrutement ainsi que le respect de la contrainte budgétaire.

Un des résultats des politiques universelles de l'Etat dans le domaine de l'enseignement universitaire est de réduire au minimum les différences de droits de scolarité entre un programme de médecine et un programme de travail social. Pourquoi en serait-il ainsi? Parce que l'on ne croit pas que les coûts y soient très différents? Parce que les étudiants en médecine viennent de milieux moins favorisés? Parce que ces étudiants recevront des revenus plus bas plus tard? Parce que les travailleurs sociaux se livrent à des activités qui engendrent moins d'externalités? Ces questions n'ont peut-être pas toutes des réponses évidentes mais elles invitent l'Etat à préciser les finalités de ces interventions. Il lui est toujours loisible de ne pas indiquer les champs d'études qui lui semblent prioritaires mais s'il ne veut pas indiquer les caractéristiques sociales qu'il voudrait voir chez les étudiants

universitaires il devrait cesser de parler de démocratisation.

Poser le problème en termes d'interventions sélectives plutôt qu'universelles nous mène à une stratégie différente. Au point de départ, les droits de scolarité ne devraient être ni égaux ni constants mais refléter les coûts directs des études universitaires. Tout écart entre les droits de scolarité et les coûts directs devraient être justifiés par l'existence d'externalités. Certains des bénéfices externes ne sont pas spécifiques à certaines disciplines mais on peut en supposer l'existence plus ou moins généralisée. Si tel est le cas on devrait soustraire une somme d'argent, qui est la même, des coûts directs, pour obtenir les droits de scolarité. Quant aux externalités spécifiques à une discipline, elles conduisent à une réduction dans les droits de scolarité dans cette discipline seulement. C'est ainsi qu'on obtient un ensemble de droits de scolarité variables qui reflètent les bénéfices externes et les coûts associés à des formations particulières. Ce système diffère radicalement de la situation actuelle où les subventions de l'Etat varient en proportion non pas des externalités mais des coûts directs. Notons, par ailleurs, que les droits de scolarité demeurent, dans notre système, variables même si l'Etat se refuse à identifier les externalités spécifiques à un champ d'é[illegible]s.

Les caractéristiques de l'étudiant constituent l'autre base sur laquelle s'appuie un système sélectif. C'est l'objectif de démocratisation qui donne le plus facilement naissance à des politiques d'aide selon les ressources dont peut disposer l'étudiant. L'objectif étant d'assurer une meilleure représentation des milieux moins favorisés (définis selon des critères socio-économique, ethnique, de sexe, géographique, etc.), il n'est que normal de définir des politiques qui favorisent ces groupes spécifiquement. Il s'agit alors de réduire le prix effectif

des études universitaires pour certaines catégories d'étudiants. Le système de bourses du Régime québécois des prêts et bourses constituant un exemple d'intervention dont l'effet est d'aider davantage certains types d'étudiants, nous sommes favorables à un régime plus généreux de bourses aux étudiants les plus démunis.

Le Régime des prêts et bourses ne devrait pas, cependant, s'adresser exclusivement aux plus démunis des étudiants. Le mauvais fonctionnement des marchés financiers dans le cas qui nous intéresse constitue une autre raison importante d'intervention de l'Etat. Le manque à gagner demeure la principale composante du coût des études et il doit être défrayé en bonne partie par les étudiants. Il faut tenir compte du besoin de plus en plus grand d'autonomie de la part de jeunes à qui l'on a accordé la majorité à l'âge de dix-huit ans. La tendance à travailler et à étudier simultanément illustre ce besoin d'autonomie. Il nous semble donc nécessaire d'ajouter à des bourses plus généreuses aux étudiants les plus démunis un système de prêts aux étudiants beaucoup plus largement accessible qu'actuellement.

Nous croyons que cet ensemble de réformes qui passe par des droits de scolarité variables et, en moyenne, plus élevés, des bourses plus généreuses aux étudiants plus démunis et des prêts plus généralisés aurait pour conséquence d'accroître l'accessibilité et de favoriser la démocratisation du système d'enseignement universitaire. S'il risque d'accroître la nécessité de contrôles administratifs d'une part, notons que cet ensemble de réformes pourrait aussi assurer d'autre part une plus grande liberté, une plus grande conscience quant aux ressources utilisées et, ainsi, une meilleure qualité du travail chez les étudiants.

6 3 Les droits de scolarité, les bourses et les prêts

Il est utile de préciser encore davantage la portée des réformes proposées. Pour ce faire, nous décrivons dans ce qui suit les modifications à apporter aux droits de scolarité, aux bourses et aux prêts.

Une aide plus généreuse aux étudiants démunis, un système généralisé de prêts et le respect de la contrainte budgétaire ne sont possibles qu'au prix d'une augmentation des droits de scolarité. Cette nécessité n'apparaît pas odieuse à quiconque reconnaît l'utilité d'avoir des coûts qui reflètent les raretés relatives.

L'Etat a cependant mieux à faire que de hausser ces droits d'un même pourcentage dans toutes les disciplines. Le coût direct de l'enseignement varie, en effet, d'une discipline à l'autre et d'un niveau à l'autre: il en coûte beaucoup plus de former un médecin qu'un travailleur social et un étudiant au programme de doctorat qu'un étudiant au programme de certificat. La tâche d'identifier ces différences de coût de formation nous semble prioritaire, tout comme celle de préciser l'existence d'externalités et, particulièrement, d'externalités spécifiques à certaines disciplines. Dans un langage plus politique, cette dernière tâche revient à une définition de priorités; par exemple le ministère de l'Education du Québec pourrait décréter que la formation de chimistes, de physiciens, d'ingénieurs et de géologues est une priorité dans le contexte d'une pénurie de ressources énergétiques et abaisser les droits de scolarité pour ces programmes.

En l'absence de telles décisions, les droits de scolarité devraient refléter les coûts directs de formation, étant entendu qu'une

subvention générale devrait être versée aux universités pour couvrir les frais de leurs autres activités ainsi que les externalités qui ne sont pas liées à un programme spécifique. En pratique, on débouche sur un système de droits de scolarité variables; certaines disciplines, telles que les sciences de la santé, risquent fort d'être plus coûteuses que d'autres en même temps que les premières années d'études risquent d'être moins coûteuses que les années ultérieures.

Il n'est d'ailleurs pas certain qu'une hausse graduelle des droits de scolarité s'accompagne d'une baisse significative des inscriptions. A la fin du premier cycle d'études et au niveau post-gradué, les étudiants sont plus susceptibles de voir la pertinence de leurs études et leur impact sur leurs revenus futurs. Le risque que ces études présentent s'atténue: la corrélation entre études et activités professionnelles devient de plus en plus claire. Les aptitudes à décrocher un emploi au cours de l'été sont aussi meilleures avec le temps. Enfin, est-il nécessaire de rappeler l'origine sociale des étudiants plus avancés, qui est habituellement plus favorable tout comme, incidemment, celle des étudiants inscrits dans les disciplines les plus coûteuses?

Parallèlement, nous croyons aussi que l'Etat devrait, à l'avenir, indexer les frais de scolarité. L'instauration de la gratuité scolaire par omission est malheureuse.

Les sommes ainsi libérées doivent permettre l'instauration d'un système plus généreux de bourses aux étudiants les plus démunis et d'un système plus généralisé de prêts. Une telle réaffectation des ressources consacrées à l'enseignement universitaire est souhaitable parce que plusieurs jeunes pourraient fort aisément poursuivre leurs études même si leur contribution était plus considérable alors que les fonds

publics ainsi libérés pourraient inciter d'autres jeunes à entreprendre des études qu'ils ne font pas actuellement.

Nos propositions visent donc à accorder davantage d'importance, et de fonds, au Régime de prêts et bourses du Québec qui doit continuer à attribuer ses bourses en faisant référence aux ressources des étudiants et de leurs parents. Cette aide plus grande pourrait prendre la forme soit d'une définition plus libérale des besoins des étudiants, soit d'une part plus grande de l'aide versée sous forme de bourses plutôt que de prêts. Il va aussi de soi que cette aide devrait être indexée de façon rapide et complète à tous les ans. De plus, il nous semble nécessaire que les jeunes étudiants du niveau secondaire et collégial soient prévenus de l'existence d'un système d'aide aux étudiants. Massot (1979) a démontré combien la dernière année du cycle d'études secondaires est importante dans la détermination du choix de carrière alors que Porter (1979) a conclu que plusieurs élèves du niveau secondaire en Ontario ignoraient l'existence d'un système d'aide aux étudiants.

Quant aux prêts, ce ne sont pas seulement les plus démunis parmi les étudiants qui en ont besoin. Certaines familles peuvent être nullement désireuses d'aider des enfants ayant atteint la majorité, tout comme certains étudiants peuvent être désireux de cesser de vivre aux crochets de leurs parents. Il nous semble, quant à nous, souhaitable de donner accès à un prêt à un plus grand nombre d'étudiants. Nous ne voyons pas pourquoi l'accès à ces prêts ne serait pas généralisé. D'autre part, nous ne voyons pas non plus pourquoi ces prêts ne porteraient pas intérêt ou, à tout le moins, n'auraient pas une valeur qui serait indexée jusqu'à la fin de la période de remboursement. Le besoin d'autonomie ou d'indépendance des étudiants est légitime mais il ne devrait pas

cacher une dépendance par rapport à la société.

Contre un système d'aide qui fait appel aux prêts, on invoque souvent la crainte de l'endettement de ces étudiants. Ces craintes nous semblent exagérées dans la majorité des cas et il est possible de pallier les difficultés réelles en réaménageant le mode de remboursement de ces emprunts. C'est ainsi que la période de remboursement pourrait être allongée et que les montants remboursés pourraient être en proportion du revenu annuel déclaré aux fins d'impôt sur le revenu. Parce que ceux qui gagneront moins paieront moins, un tel mode de remboursement incorpore un système d'assurance pour les emprunteurs.

Le malaise que plusieurs étudiants éprouvent et qui a trouvé un écho souvent sonore dans les querelles autour de l'aide aux étudiants et des frais de scolarité tient pour une bonne part à l'existence de difficultés sur le marché du travail. Nous réitérons notre ferme conviction que, une fois diplômés, les plus scolarisés éprouvent moins de difficultés que les autres sur le marché du travail. Leurs difficultés sont le plus souvent transitoires et c'est ce fait qui est à l'origine de notre suggestion portant sur le mode de remboursement des emprunts. On ne saurait cependant nier les difficultés que peuvent éprouver de nombreux jeunes alors qu'ils sont étudiants. Nous croyons que de nombreux étudiants peuvent se montrer incapables de trouver un emploi d'été surtout s'ils habitent des régions à chômage élevé. Dans de tels cas, l'Etat devrait les rendre éligibles à des prêts tels que définis plus haut et représentant des montants égaux au minimum requis de l'étudiant pour son travail d'été. Cette suggestion ne libère cependant pas l'Etat de sa tâche de création d'emplois étudiants.

Il faut aussi encourager tous ces efforts visant à assurer

une certaine complémentarité entre les études et l'exercice d'un travail rémunéré; on peut penser à l'enseignement coopératif et à ces emplois qui peuvent être effectués à l'intérieur même de l'université. Rappelons qu'une des difficultés des étudiants issus de milieux modestes tient au caractère souvent désincarné de leurs études. Néanmoins, même si l'impact d'un emploi rémunéré sur la qualité des études n'est pas évident a priori, nous croyons que tout projet de réforme devrait se garder de forcer des étudiants à travailler pendant l'année académique. Le fait de rendre les prêts plus accessibles devrait nous éviter de tomber dans ce piège.

À la fin de ce rapport, qu'il nous soit permis de rappeler que nous sommes bien conscients que le seul transfert de ressources opéré par le recours plus considérable à un système discriminatoire ne saurait nous permettre d'atteindre l'idéal de démocratisation. C'est tout le système d'enseignement qui est un vaste tamis. Pour reprendre une recommandation de la Commission Carnegie, les universités devraient prendre sur elles de démocratiser leurs effectifs par des politiques de recherche sur les divers facteurs qui font que les rejetons des milieux populaires songent encore si peu à l'enseignement supérieur comme moyen de promotion individuelle et par des politiques spécifiques de prospection de talents, d'admission et d'assistance compensatoire. Le tamis n'emploie pas que des critères économiques; il a des dimensions psychologiques et culturelles.

ANNEXE

QUELQUES NOTES SUR LE RAPPORT DE LA COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES

Les divers Comités d'étude de la Commission d'étude sur les universités ont déposé leurs rapports au cours de la dernière année et plusieurs de leurs recommandations portent, directement ou indirectement, sur les objectifs d'accessibilité et de démocratisation ainsi que sur le niveau et la forme du financement public de l'enseignement universitaire.

Il n'est pas facile de préciser le sens des recommandations de cette Commission. D'abord on ne saurait parler d'un rapport de la Commission car ce sont des rapports distincts de quatre Comités plus ou moins autonomes qui ont été déposés le 31 mai et le 30 novembre 1979. De plus, le recours à des styles qui varient d'un rapport à l'autre, quand ce n'est pas d'un chapitre à l'autre, à des styles qui se révèlent trop souvent dialectiques, évasifs ou interrogatifs, rend toute tentative de synthèse périlleuse. Enfin, s'il n'est pas complètement évident que certaines recommandations viennent en contredire d'autres, cela est certain dans le cas des commentaires formulés par les divers Comités.

Ces réserves étant faites, jetons un coup d'oeil sur les Rapports du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire (CEOSU) et du Comité d'étude sur l'université et la société québécoise (CEUSQ).

Dans son chapitre sur le financement du réseau, le CEOSU se montre particulièrement éloquent dans son attaque de la thèse d'un désengagement partiel de l'Etat. Le problème de l'enseignement supérieur est un problème politique et le Québec "n'a pas de choix à cet égard"; l'Etat doit maintenir son effort dans l'enseignement supérieur; il ne saurait être question de réduire l'accessibilité à l'université de la population québécoise, ce qui aurait le triple effet de créer des pénuries de main-d'oeuvre qualifiée, d'entraver la participation au développement et d'accentuer la dépendance du Québec. A ceux qui laissent entendre que l'intervention de l'Etat dans l'enseignement supérieur, sous sa forme actuelle, s'accompagne de transferts de fonds en faveur des classes aisées, le CEOSU souligne que celles-ci paient davantage d'impôts (!), rappelle l'existence d'étudiants adultes ou à temps partiel et affirme que ces étudiants paieront, eux aussi, davantage d'impôts après leurs études. En dernier ressort, conclut-elle, on ne peut juger de la question des transferts à partir d'un seul programme et les transferts de fonds ne sont qu'un des aspects dont il faut tenir compte dans l'évolution du mode de financement de l'enseignement supérieur. On aura compris que l'argumentation du CEOSU nous a semblé superficielle et assez peu convaincante ici.

Dans la troisième partie de son rapport, le CEOSU revient à la charge et il souligne que la croissance des dépenses de l'enseignement supérieur au Québec ne mérite même pas le terme de rattrapage par rapport à l'Ontario: l'écart de scolarisation demeure et le système d'enseignement apparaît encore sélectif, élitiste.

Le CEOSU s'oppose aussi à toute suggestion visant à faire participer davantage les étudiants et leurs parents au financement de l'enseignement, ou à faire en sorte que le financement gouvernemental

passe par l'intermédiaire des étudiants plutôt que d'aller directement aux universités, ou à élaborer une structure de frais de scolarité qui reflètent les coûts de l'enseignement. Les économistes qui ont soumis des projets de réforme allant dans ces directions ont avant tout insisté sur la nécessité de rendre les étudiants davantage conscients des coûts. Ils ont aussi insisté sur la nécessité, dans un univers de rareté, de discriminer en faveur de ceux qui éprouvent les plus grands besoins. Le CEOSU prend le contre-pied de ces thèses. Faire payer davantage les étudiants et leurs parents aurait pour effet d'accentuer les caractéristiques de classe de la population étudiante. De plus, miser sur des motivations économiques semble illusoire au Comité puisque les étudiants ne lui semblent en mesure ni d'évaluer les bénéfices liés à l'enseignement universitaire ni de s'ajuster efficacement à un changement d'information pertinente. Tout en soulignant qu'il est "plus facile de surveiller une douzaine d'institutions que 500,000 étudiants", le CEOSU craint le caractère inquisiteur d'un système de financement en fonction des besoins des étudiants. Ce système risquerait de s'accompagner de "stigmates" et d'inviter trop évidemment à la tricherie. Enfin, le Comité doute qu'il soit facile d'évaluer facilement les coûts des études universitaires. La lecture du Rapport du CEOSU laisse au lecteur d'étranges impressions d'irrationalité chez les administrateurs et d'incertitude et d'ignorance chez les étudiants qui ne laissent présager rien de bon pour quiconque souhaiterait rendre plus efficaces les dépenses d'enseignement universitaire.

Assez paradoxalement, après avoir dit ce qui précède le CEOSU ne va pas jusqu'à favoriser l'abolition complète des droits de scolarité. Rappelant que ces droits de scolarité, gelés qu'ils sont à toute fin pratique depuis une dizaine d'années au moins, ne représentant plus qu'un tiers de ce qu'ils valaient il y a dix ans et qu'ils

constituent tout au plus un ticket modérateur, le CEOSU préfère utiliser autrement des sommes d'argent qui seraient tout simplement transférées à ceux qui sont déjà dans le système d'enseignement supérieur. Le Comité recommande en effet dans la première partie de son Rapport une aide accrue aux étudiants qui n'ont pas suffisamment de ressources. Il n'est guère plus explicite, cependant, indiquant qu'il entend revenir sur le sujet dans la troisième partie du Rapport. Il se contente donc d'indiquer quelques caractéristiques du régime de prêts et bourses qui devraient être corrigées: le remboursement trop accéléré, l'exclusion pour raison d'âge ou d'état civil, la perte de l'aide sociale des bénéficiaires, la désincitation au travail d'été et l'incitation à la rédaction de fausses déclarations.

On ne trouve guère de traces de ces promesses dans la troisième partie du Rapport. Le CEOSU recommande certes une révision du système de prêts et bourses gouvernementaux, qui entraînerait une augmentation des ressources; il s'oppose cependant à un recours plus grand aux prêts. Il rappelle aussi que des mesures intervenant dès le primaire ou le secondaire s'avèrent nécessaires. Pour le reste, le Comité propose de continuer les études sur l'accessibilité à l'université, sur la situation financière des étudiants à temps plein qui doivent travailler et sur l'impact des restrictions budgétaires.

Le CEOSU, enfin, recommande que l'on modifie la loi de l'impôt afin que les droits de scolarité cessent de valoir des remises d'impôt en proportion directe du revenu de l'étudiant et il réclame des accords de réciprocité pour la définition des droits de scolarité exigibles des ressortissants étrangers poursuivant des études universitaires au Québec.

Somme toute, les recommandations du CEOSU l'amènent, pour l'essentiel, à défendre le mode actuel de financement de l'enseignement universitaire. Sa perspective s'affirme plus "sociale" et "culturelle" qu'"économique" ou individuelle: la société est le principal bénéficiaire de l'enseignement universitaire: qu'elle paie! En même temps le CEOSU doute de la réaction des étudiants à des changements dans les signaux monétaires. Il ne semble pas enclin à retenir l'argumentation de ceux qui suggèrent que le système de financement, tel que constitué, favorise les classes aisées. Il favorise un régime de financement universel par opposition à un régime qui ferait payer davantage certains utilisateurs; il affirme certes que l'aide aux étudiants défavorisés a un rôle important si l'on cherche à favoriser une meilleure représentation des divers groupes, mais il ne spécifie pas de politiques à ce sujet. Et les recommandations du CEOSU passent par une augmentation de l'enveloppe budgétaire puisqu'il recommande le maintien des droits de scolarité en même temps qu'une augmentation de l'aide aux étudiants et que l'objectif primordial de ce Comité est l'augmentation du taux de fréquentation universitaire.

Le Comité d'étude sur l'université et la société québécoise aborde ces mêmes problèmes dans les premier et cinquième chapitres de son rapport final. Définissant l'accessibilité comme le problème fondamental, le Comité opte, lui aussi, en faveur d'une scolarisation universitaire plus élevée pour le Québec. Probablement à cause du mandat qui lui était donné, le CEUSQ analyse d'une façon très fine le problème d'accessibilité. Il attire l'attention du lecteur sur le rôle particulier que jouent les nouvelles clientèles dans la poursuite de l'objectif d'accessibilité: étudiants adultes, étudiants à temps partiel, étudiants habitant la périphérie, étudiants motivés par l'exercice futur de professions nouvelles, etc. Il rappelle aussi que les déterminants de

l'accessibilité sont multiples et de divers ordres; le système d'enseignement, en lui-même, a un impact sur l'accessibilité: qu'on pense à la qualité de l'enseignement aux niveaux antérieurs, à la diversité et à l'intérêt des programmes universitaires et à la proximité des maisons d'enseignement. Parmi les autres déterminants, qu'il appelle externes, le CEUSQ souligne qu'à côté des facteurs matériels, il y a aussi les aptitudes, l'incitation culturelle et les goûts personnels qui jouent un rôle important. Entre l'énumération des divers déterminants de l'accessibilité et une évaluation de leur importance relative il y a un fossé, que le Comité n'ose malheureusement pas franchir.

Tout comme le CEOSU, le CEUSQ recommande cependant une aide spécifique accrue aux étudiants issus de milieux moins aisés. Du moins, réclame-t-il que l'on "songe (...) à des moyens d'incitation (culturels et financiers) pour aider les étudiants potentiels venant de groupes sous-représentés à l'université" (cf. recommandation 2).

C'est en confrontant le texte entourant la dix-septième recommandation du Rapport du CEUSQ et l'ensemble du Rapport du CEOSU que l'on est le plus tenté de conclure que les deux Comités de la Commission adoptent des positions contradictoires. Le CEUSQ y recommande en effet que "la DGES, dans le cadre du système de prêts et bourses, évalue en quoi la formule de l'aide sélective aux étudiants (conjuguée avec la hausse progressive des frais de scolarité) pourrait s'avérer intéressante pour le développement des études post-secondaires". Notons ici que si les deux Comités favorisent une aide sélective aux étudiants plus généreuse, le CEUSQ est le seul à suggérer que les sommes supplémentaires soient prélevées à partir de frais de scolarité plus élevés. Voilà à n'en pas douter un pas dans la direction d'un système de financement par l'intermédiaire des étudiants, que rejetait le CEOSU.

Cette recommandation vient à la suite d'une argumentation défavorable à la fois à la gratuité scolaire et à l'uniformisation des droits de scolarité. Qu'on en juge:

> "En fait, l'atteinte très partielle des objectifs d'égalisation des chances nous amène à conclure qu'assurer l'égalité par la gratuité et l'uniformité est dans la réalité une politique socialement régressive ...
> ... les plus aisés ne paient pas le vrai prix de ce qu'ils consomment et ... le reste de la population paie la différence". (page 255)

> "Si l'on parle d'égalité des chances, il faudrait penser à tous les jeunes de 20 ans et non seulement à ceux qui aspirent à l'université". (page 263)

Certes le CEOSU n'était pas arrivé à la conclusion qu'il fallait abolir les frais de scolarité mais il penchait nettement vers des solutions de type universel. Qu'on se rappelle son rejet de formules de financement par l'intermédiaire des étudiants et d'un système de droits de scolarité réflétant le coût des études. En page 261 de son Rapport, le CEUSQ suggère, comme aménagement réaliste, que l'on imite l'Ontario, que l'on définisse le coût réel des différents programmes et que l'on fixe les droits de scolarité en relation avec ces coûts. Un des effets d'une telle politique serait de libérer des sommes d'argent en faveur d'une politique d'aide sélective aux étudiants plus généreuse. Car, et c'est là une autre différence, le CEUSQ pose par hypothèse qu'il sera impossible dans les années qui viennent d'accroître l'enveloppe budgétaire aux fins d'enseignement universitaire. L'augmentation des droits de scolarité et une rupture avec le principe d'universalité apparaissent donc comme le prix qu'il faut payer pour favoriser l'inscription d'un nombre plus grand d'étudiants issus de milieux non favorisés.

On pourrait continuer ainsi pendant quelque temps encore mais nous croyons avoir suffisamment illustré la principale critique que nous faisons à la Commission d'enquête, celle de n'avoir pas proposé un ensemble cohérent de recommandations. Tirant cependant avantage de cette diversité, nous pouvons affirmer que notre proposition de réforme contenue dans le dernier chapitre nous place dans le sillage tracé par l'un des Comités de la Commission d'étude sur les universités.

Liste des ouvrages

BELANGER, G., Le financement de l'enseignement supérieur au Québec, L'Actualité Economique, oct.-déc. 1973.

CARNEGIE COMMISSION, Higher education: Who pays? Who benefits? Who should pay?, Carnegie Commission on Higher Education, McGraw Hill, New York, 1973.

COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES, COMITE D'ETUDE SUR L'ORGANISATION DU SYSTEME UNIVERSITAIRE, Rapport, Partie 1, Editeur officiel du Québec, Québec, 1979.

COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES, COMITE D'ETUDE SUR L'ORGANISATION DU SYSTEME UNIVERSITAIRE, Rapport, Partie III, Editeur officiel du Québec, Québec, 1979.

COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES, COMITE D'ETUDE SUR L'UNIVERSITE ET LA SOCIETE QUEBECOISE, Rapport, Editeur officiel du Québec, Québec, 1979.

CONFERENCE DES RECTEURS ET PRINCIPAUX DES UNIVERSITES DU QUEBEC, Analyse de quelques indicateurs du niveau de développement du système d'enseignement supérieur au Québec, de l'effort relatif de la société et du gouvernement et de la productivité des universités québécoises, CREPUQ, Montréal, nov. 1978.

CONSEIL DES UNIVERSITES, Dixième rapport annuel, 1978-79, Québec, 30 juin 1979.

COUSINEAU, J.M., Le marché du travail des diplômés universitaires au Québec, Conseil des universités du Québec, Québec, 1980.

CREAN, J.F., The income redistributive effects of public spending on higher education, Journal of Human Resources, X, No. 1, hiver 1975.

ESCANDE, C., Les classes sociales au cégep, Editions Parti-pris, Montréal, 1973.

GILLESPIE, W.I., In search of Robin Hood, C.D. Howe Research Institute, Montréal, 1978.

GOUVERNEMENT DU CANADA, Du monde des études au monde du travail, Statistique Canada, Ottawa, août 1978, Catalogue 81-570F Hors Série.

GOUVERNEMENT DU CANADA, Quelques caractéristiques des étudiants de niveau post-secondaire au Canada, Direction de l'aide à l'éducation, Secrétariat d'Etat, Ottawa, 1976.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Relance à l'université, Ministère de l'Education du Québec, Direction des politiques et plans, Québec, 1979.

HANSEN, W.L. & WEISBROD, B.A., The distribution of costs and direct genefits of public higher education: the case of California, Journal of Human Resources, IV, 2, printemps 1969.

HOENACK, S.A., The efficient allocation of subsidies to college students, American Economic Review, juin 1971.

HORRIERE, Y. & PETIT, P., Les effets redistributifs de l'enseignement supérieur: une première évaluation, L'Actualité Economique, avril-juin 1973.

JENCKS, C. & alii, Inequality, a reassessment of the effect of family and schooling in America, Basic Books, New York, 1972.

JUDY, R.W., The income redistribution effects of aid to higher education, in OFFICER, L.H. & SMITH, L.B., Canadian Economic Problems, McGraw Hill, Toronto, 1970.

KOTTIS, A.P. & KOTTIS, G.C., Who benefits from higher education subsidies: a reconsideration, Economia Internazionale, août-nov. 1973.

LAURENDEAU, F., Les effets redistributifs de l'enseignement supérieur: étude de cas, mémoire de maîtrise, Département des sciences économiques, F.A.S., Université de Montréal, Montréal, 1975.

LEMELIN, C. & OTIS, J.C., La théorie économique des choix de carrière: une interprétation et une vérification empirique, l'Actualité Economique, avril-juin 1978.

MASLOVE, A.M., L'incidence des impôts au Canada, Conseil Economique du Canada, Ottawa, 1973.

MASSOT, A., Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme, in Les Cahiers de l'ASOPE, Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval et Département de Sociologie de l'Université de Montréal, Québec et Montréal, sept. 1979.

MEHMET, O., Who benefits from the Ontario university system?, Ontario Economic Council, Occasional Paper No 7, Toronto, 1978.

PECHMAN, J.A., The distributional effects of public higher education in California, Journal of Human Resources, V, 3, été 1970.

PORTER, M.A., J. PORTER & B.R. BLISHEN, Does money matter? The Carleton Library, MacMillan Co. of Canada, Toronto, 1979.

SOLMON, L.C., A note on equality of education opportunity, American Economic Review, sept. 1970.

L'Université de la "dernière chance": l'objectif est en partie atteint", in L'UQAM, 21 mai 1979, page 3.

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau I	Dépenses au titre de l'enseignement et revenu personnel au Québec, pour diverses années (en millions de dollars)	6
Tableau II	Dépenses au titre de l'enseignement universitaire et sources de fonds (en millions de dollars), effectifs étudiants (en milliers) au Québec et au Canada, en 1960, 1970 et 1975	13
Tableau III	Statistiques diverses sur l'enseignement supérieur au Québec et au Canada en 1960, 1970 et 1975	16
Tableau IV	Estimations du coût des études universitaires, étudiants à temps complet au Québec en 1975-76 (en millions de dollars)	28
Tableau V	Dépenses totales au titre d'enseignement universitaire, droits de scolarité et aide aux étudiants, au Québec, en Ontario et dans le reste du Canada en 1960, 1970 et 1975 ...	32
Tableau VI	Allocation de fonds aux étudiants universitaires par le système de prêts et bourses au Québec en 1976-77, 1977-78 et 1978-79	33
Tableau VII	Revenus des étudiants du post-secondaire au Québec, en 1975; distribution en pourcentage entre parenthèses	42

		Page
Tableau VIII	Statut d'emploi des étudiants du post-secondaire au Québec, en 1975; distribution en pourcentage entre parenthèses	45
Tableau IX	Répartition des étudiants du post-secondaire selon le revenu du père; Québec, 1975; distribution en pourcentage entre parenthèses	50
Tableau X	Répartition des étudiants du post-secondaire selon la scolarité du père; Québec, 1975; distribution en pourcentage entre parenthèses	51
Tableau XI	Répartition des étudiants du post-secondaire selon la profession du père; Québec, 1975; distribution en pourcentage entre parenthèses	52
Tableau XII	Impact redistributif du mode de financement des études au département de sciences économiques de l'Université de Montréal en 1974	65
Tableau XIII	Revenu, scolarité et profession des parents d'étudiants et de la population québécoise	67
Tableau XIV	Etude de l'impact redistributif du financement gouvernemental de l'enseignement supérieur au Québec, en 1975	70

Achevé d'imprimer à
Québec en juillet 1980, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

7980-1419

56-1018